

ISSN 0719-9465

HUMANIDADES POPULARES

NÚMERO

20

DICIEMBRE-MAYO
2017

VOLUMEN

12

*Temas sobre la educación
en nuestra América*

TRANSICIÓN



Injerencia de la Filosofía Intercultural en un proyecto de Educación sensible a la alteridad. Lecturas a partir de la reflexión de Raúl Fonet-Betancourt

Abraham Antonio Alonso Reyes
Universidad Nacional Autónoma de México
Universidad Pontificia de México
México

Resumen: Tanto la realidad como la reflexión intelectual han puesto de manifiesto que la llamada Cultura Occidental atraviesa por un periodo de crisis, mismo que ha sido develado tanto por filósofos americanos como de otras latitudes. Esto ha dado pie a que en América Latina se busque una transformación de la reflexión filosófica que supere el horizonte cultural de occidente y se abra al diálogo con la pluralidad de realidades que conforman a la humanidad. Una de las posturas que en este campo está tomando gran auge es la Filosofía Intercultural, cuyos alcances llegan a diversos campos de la reflexión: la filosofía, la teología, la sociología, la educación... Tal amplitud permite hacer de este filosofar una prometedora opción para la crisis por la que atravesamos; de ahí la importancia de tratar el tema de la Filosofía Intercultural. Partiendo de lo anterior, es de nuestro interés presentar las aportaciones que la filosofía intercultural puede ofrecer a los modelos educativos actuales, principalmente aquellos que, bajo la bandera de la globalización, desprecian los saberes tradicionales y contextuales, que son patrimonio de la diversidad; todo ello lo haremos a la luz de la reflexión filosófica de Raúl Fonet-Betancourt (RFB), uno de los filósofos latinoamericanos pioneros en la materia de la interculturalidad.

Palabras clave: Intercultural; educación; alteridad.

*Este artículo originalmente fue publicado en el libro Funcional y Fáctica: reflexiones críticas sobre el modelo educativo en nuestra América, ISBN 978-956-353-134-3, editado por Humanidades Populares con el sello Academia Latinoamericana de Humanidades, julio de 2013.

Citar este artículo:

Cita sugerida

Alonso Reyes, Abraham Antonio. 2017. "Injerencia de la Filosofía Intercultural en un proyecto de Educación sensible a la alteridad. Lecturas a partir de la reflexión de Raúl Fornet-Betancourt", *Humanidades Populares* 12 (20), 20-8.

APA

Alonso Reyes, A. A. (2017). Injerencia de la Filosofía Intercultural en un proyecto de Educación sensible a la alteridad. Lecturas a partir de la reflexión de Raúl Fornet-Betancourt. *Humanidades Populares*, 12 (20), 20-28.

Chicago

Alonso Reyes, Abraham Antonio. "Injerencia de la Filosofía Intercultural en un proyecto de Educación sensible a la alteridad. Lecturas a partir de la reflexión de Raúl Fornet-Betancourt". *Humanidades Populares* 12, no. 20 (2017): 20-28.

MLA

Alonso Reyes, Abraham Antonio. "Injerencia de la Filosofía Intercultural en un proyecto de Educación sensible a la alteridad. Lecturas a partir de la reflexión de Raúl Fornet-Betancourt". *Humanidades Populares* 12.20 (2017): 20-28.

Harvard

Alonso Reyes, A. A. (2017) "Injerencia de la Filosofía Intercultural en un proyecto de Educación sensible a la alteridad. Lecturas a partir de la reflexión de Raúl Fornet-Betancourt", *Humanidades Populares*, 12 (20), pp. 20-8.

Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual.



Introducción

Tanto la realidad como la reflexión intelectual han puesto de manifiesto que la llamada Cultura Occidental atraviesa por un periodo de crisis¹, mismo que ha sido develado tanto por filósofos americanos como de otras latitudes. Esto ha dado pie a que en América Latina se busque una transformación de la reflexión filosófica que supere el horizonte cultural de occidente y se abra al diálogo con la pluralidad de realidades que conforman a la humanidad.

Una de las posturas que en este campo está tomando gran auge es la Filosofía Intercultural, cuyos alcances llegan a diversos campos de la reflexión: la filosofía, la teología, la sociología, a educación... Tal amplitud permite hacer de este filosofar una prometedora opción para la crisis por la que atravesamos; de ahí la importancia de tratar el tema de la Filosofía Intercultural.

Partiendo de lo anterior, es de nuestro interés presentar las aportaciones que la filosofía intercultural puede ofrecer a los modelos educativos actuales, principalmente aquellos que, bajo la bandera de la globalización, desprecian los saberes tradicionales y contextuales, que son patrimonio de la diversidad; todo ello lo haremos a la luz de la reflexión filosófica de Raúl Fornet-Betancourt (RFB), uno de los filósofos latinoamericanos pioneros en la materia de la interculturalidad.

De esta forma, abordaremos, en un primer momento, algunos elementos en torno al concepto de Filosofía para, posteriormente, acercar la noción de filosofía a la de interculturalidad y dar, por último, paso a la relación que hay entre éstas y la educación.

En torno a una nueva visión de la filosofía

La construcción y comprensión del término filosofía ha sido, durante mucho tiempo, terreno fecundo para un constante y profundo debate². Así, a lo largo de la historia podemos descubrir posturas variadas en torno a la concepción de la filosofía. No obstante, desde la perspectiva de Raúl Fornet-Betancourt (RFB), durante dicho proceso permanece una

¹ Basta recordar los más de 50 mil muertos y 25 mil desaparecidos durante la llamada "Guerra contra el Narco" del Sexenio Calderonista (2006-2012) y los que van del presente; los recientes atentados con bomba durante el Maratón Internacional en Boston (15/04/2013); El disgusto de grandes sectores de la sociedad que salen a las calles a manifestarse contra las instituciones y las recientes crisis económicas...

² Es suficiente ver la gran cantidad de obras consagradas a esta temática bajo el nombre ¿Qué es la filosofía?; entre las que podemos destacar, por mencionar sólo algunos ejemplos, las escritas por Edith Stein (1929); Francisco Romero (1953); Martin Heidegger (1956); Ortega y Gasset (1957); Dietrich Von Hildebrand (1960); Gilles Deleuze y Félix Guattari (1991); entre otros.

constante, a saber, que la consideración de aquello que es la filosofía ha permanecido anclada, a un horizonte de comprensión predominantemente occidental³; que responde a una tendencia dogmatizante del pensamiento filosófico⁴. De esta forma, el ejercicio de la reflexión que en la Antigua Grecia recibió el nombre de filosofía evolucionó, en gran parte, debido al contexto con que dicho pueblo se perfiló hacia su consolidación como un gran Imperio. Así, nuestro filósofo afirma que el proceso de expansión e imposición del pueblo griego ante otros pueblos necesitó de una línea política e intelectual, cuyo fundamento reposó en ciertas ideas sobre el hombre, el mundo y la naturaleza, por mencionar algunas. Tal cosmovisión se convirtió en una de las principales herramientas para llevar a cabo el proceso de conquista emprendido por el pueblo griego y, en ese sentido, fue necesario que la filosofía se sistematizara y se abriera paso hacia la academia que, con el paso del tiempo, dio lugar a una concepción de dicho saber como un movimiento de élite, cuyo ejercicio pertenece sólo a los miembros de una élite en particular: Los Filósofos⁵.

Lo anterior se descubre claramente en la percepción generalizada que, en la actualidad, se tiene de la filosofía: se trata de una actividad llevada a cabo por personas especializadas en la materia, que siguen una normatividad bien definida. Dicha concepción es considerada, según Fonet, como la forma "clásica" de la filosofía, con una denotada pretensión de verdad y universalidad; al margen de la cual, ninguna otra expresión puede ser considerada como tal⁶.

Como producto de lo anterior, el ejercicio de la filosofía fue modificándose en función de un proceso de institucionalización, el cual restringió dicho saber al interior de las aulas universitarias-o al menos eso pretendió-, reduciendo su aparente ejercicio a un selecto grupo especializado que estableció y siguió un conjunto de leyes que dieron paso al posicionamiento actual del término filosofía en una esfera abstracta, al margen de cualquier realidad cultural: La Filosofía (situada en el Topos Urano)⁷. Ahora, tomando en cuenta lo anterior, nuestro autor pretende, si bien no negar el carácter de validez y

³ «El saber filosófico se enmarca en un sistema de occidentalización de Occidente [...]» RFB, Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el Concepto de Interculturalidad, México, Consorcio Intercultural, 2007, p. 22 (en adelante aparecerá como RSCI); también revisar las páginas siguientes, que continúan con esta idea. Cf. Id., Filosofía Intercultural, México, UPM, 1994, p. 9 (en adelante sólo FI).

⁴ Para hablar de dicha tendencia, me remito a las palabras del Dr. Zea: «Cada filosofía, cada sistema filosófico, pretende ser la Filosofía, pretende tener la Verdad, viendo en las demás filosofías [...]; y en sus verdades, simples verdades accidentales, ceguera, error, ignorancia, incapacidad para alcanzar la verdad eterna, la única.» Leopoldo Zea, El positivismo en México, México, FCE, 2005, p. 22; lo que nuestro filósofo de Aachen ejemplifica de forma clara a partir de la postura de M. Heidegger, expresada en su ya mencionada obra ¿Qué es la filosofía? Cf. RFB, Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica, apud. Jesús Antonio Serrano Sánchez (Coord.), Filosofía actual: en perspectiva latinoamericana, Bogotá, UPN/San Pablo, 2007, p.254; y Cf. RSCI, p. 25.

⁵ Cf. RSCI, pp. 39-40.

⁶ Cf. Id., Transformación intercultural de la filosofía, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2001, pp. 9-10 (en adelante TIF). Para esta consideración de la filosofía vale la afirmación hecha por Zea: «Frente a una filosofía con pretensión de poseer verdades eternas, no cabe otra filosofía.» El positivismo en México, op. cit., p. 22.

⁷ Cf. FI, p. 12.

veracidad que puede poseer la postura anterior, sí busca acabar con la marcada pretensión que ésta tiene de universalidad y exclusión. Para conseguirlo, Raúl Fornet-Betancourt parte de lo siguiente:

Primero, la filosofía, como creación humana, responde a una necesidad vital⁸; es decir, se trata de un quehacer que responde a la potencialidad de la naturaleza humana ya que, al hacer un recorrido por la historia de la humanidad, descubrimos que, en distintas épocas y en distintos lugares geográficos, aparecen los intentos tan variados por responder a ciertas preguntas que son comunes a toda la humanidad, aún a pesar de las distancias (tanto espaciales como temporales) que los distinguen⁹. Dichas preguntas no hacen más que caracterizar la existencia humana: como ¿qué es el hombre?, ¿qué es el mundo?, ¿qué hay más allá?, por mencionar sólo algunas. De este modo, cabe la posibilidad de afirmar que dicha actividad se lleva a cabo en todo lugar donde el hombre está presente¹⁰.

A partir de ello surge otra consideración, a saber, que la filosofía como reflexión, en tanto creación de hombres: concretos e históricos, puede ser expresada en una pluralidad de formas, como lenguas y contextos rodean al dicho sujeto¹¹. Por lo tanto, ésta se presenta como un saber y un quehacer contextual¹². Así, en las filosofías nos encontraremos quizá con semejantes y, en ocasiones, idénticos problemas pero la forma de plantearlos, abordarlos y resolverlos dependerá directamente del contexto que rodea a aquellos que se plantearon tales cuestiones. La reflexión filosófica estará estrechamente relacionada con la trama que rodea a aquel que llevará a cabo su acción y pretender abstraerla de tal realidad, implicaría negar el carácter original y originante que su situación le confiere.

Esto da lugar a la siguiente consideración: debido a que la filosofía (cada una de sus expresiones) depende íntimamente de su carácter contextual, entonces, «tiene que decir cosas que ninguna otra filosofía puede decir por ella»¹³, por consiguiente resulta necesario afirmar que cada expresión contextual de la filosofía es necesaria por sí misma, ya que nos ofrece elementos que ninguna otra, dentro de la vasta pluralidad de expresiones, nos ofrecerá¹⁴. De ahí la consideración de la filosofía como un proceso histórico-cultural, continuamente abierto al diálogo, ya que su propio origen fincado en su dimensión

⁸ Cf. Victoria de Caturla Brú, ¿Cuáles son los grandes temas de la filosofía latinoamericana?, México, Novaro, 1959, p. 13.

⁹ Cf. Juan Pablo II, Carta encíclica sobre las relaciones entre fe y razón, México, San Pablo, p. 7. Sobre algunos ejemplos de estas preguntas y respuestas, podemos tomar en cuenta aquellas expresadas en el libro del Gilgamesh; en la producción poética de Nezahualcóyotl; en el Tao Te King, de Lao Tze; en la literatura hebrea del Antiguo Testamento; así como en la mitología normanda, por mencionar sólo algunos ejemplos.

¹⁰ Cf. RFB, Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento..., op. cit., p. 254.

¹¹ «Toda filosofía es obra de un hombre y como tal se realiza en un determinado tiempo y lugar.» L. Zea, El positivismo..., p. 21; y también Cf. Ángel Ma. Garibay, Prólogo, en Miguel León Portilla, La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes, México, UNAM, p. X.

¹² Cf. TIF, p. 12 ss y en RFB, Estudios de Filosofía Latinoamericana, México, UNAM, 1992, p. 13.

¹³ TIF, p. 14.

¹⁴ Cf. Ibidem, pp. 14 y 15.

contextual le confiere un carácter de estar haciéndose, lo que permite el enriquecimiento dialógico.

Ahora bien, al tomar en cuenta todos estos elementos, podemos afirmar que la filosofía en general (o mejor dicho, las filosofías) tiene algo que decir a todo mundo y, confrontando esta nueva consideración de aquello que nuestro autor entiende por filosofía con la concepción generalizada antes mencionada, de un ejercicio institucionalizado, académico y “profesional”, se abre el camino para una nueva postura: es necesario cambiar, transformar la forma en que vemos a la filosofía, a fin de reconocer cada una de las expresiones que ésta nos puede brindar y que, anteriormente, no eran tomadas en cuenta por no coincidir con los cánones marcados por la tradición prevaleciente. Así, la filosofía no sólo será sometida a una transformación, sino que será por sí misma un «instrumento para la transformación real del mundo histórico de los hombres»¹⁵.

El carácter Intercultural

Siguiendo lo anterior, retomamos el carácter plural de la reflexión filosófica, fundado en su específica carga histórica y contextual, para ir más allá del simple reconocimiento de la “polifonía de logos”¹⁶ hacia una dimensión basada en la relación dialógica: la filosofía intercultural. «En el diálogo intercultural filosófico las filosofías no hablan sólo sobre, sino ante todo con y desde su correspondiente diferencia histórica»¹⁷.

De esta forma, el diálogo intercultural exige la participación de los todos los actores culturales, pues en la medida en que hablan distintas voces, siguiendo muchas tradiciones y culturas, puede iniciar un proceso de conocimiento recíproco, donde el valor de la comunicación radica principalmente en la capacidad de escucha¹⁸ que se tiene; escucha sin reservas. Así pues, los actores del diálogo parten de un punto cultural particular y se abren a la relación con los otros. Y dicho ejercicio, realizado por individuos, está cargado de una profunda dimensión ética ya que los miembros de una cultura se convierten, a los ojos de los demás, en prójimos (aquellos que están cerca de mí y por quienes tengo cierta responsabilidad ética), lo que da pie a la apertura de espacios de acogida y hospedaje para lo ajeno (lo totalmente distinto)¹⁹.

Este contacto directo permite, entre otras cosas, el crecimiento de cada uno de los que ceden al diálogo; el cual se da en y desde el otro. Por lo tanto, la dimensión intercultural, se presenta como un puente que nos une con todo aquello que nos pueda parecer ajeno; unión en el ejercicio práctico y teórico de vivir, interpretar y reconstruir la propia cultura y

¹⁵ RFB, Transformación del Marxismo, México, Plaza y Valdés, p. 13.

¹⁶ Cf. TIF, p. 35.

¹⁷ Ibidem, p.36.

¹⁸ Cf. Dt, 6, 4 y la propuesta de interculturalidad intersubjetiva a partir de la experiencia tojolabal de C. Lenkersdorf.

¹⁹ Cf. RFB, Interculturalidad y filosofía en América Latina, Aachen, Mainz, 2003, pp. 99-116. (IFAL). Lo que no es igual; se trata, pues, de un diálogo entre distintos.

tradición frente a las otras. Es, ante todo, una actitud de renuncia; renuncia a la tentación de autoafirmación de la propia existencia (individual y colectiva) a través de procesos coloniales de imposición, basados en el ejercicio del poder, en cualquiera de sus representaciones (todas ellas violentas)²⁰.

Filosofía intercultural y Educación

En este sentido, para abordar la relación con la educación, hemos de tomar en cuenta que ésta(al menos gran parte de los modelos con mayor vigencia y difusión) existen bajo la condición de legitimar y perpetuar cierta forma de concebir y construir la realidad (Sistema-Mundo); dicha educación, condicionada por el modelo del espíritu neoliberal, modelo hegemónico gracias al carácter global que ostenta, se ha convertido, ante todo, en un instrumento de sumisión²¹.

Es por ello que, para nosotros, es menester plantearnos nuevas fórmulas, tomando en cuenta la perspectiva antropológica ya que, al preguntamos por la calidad del tipo humano que queremos ser y por el mundo que queremos habitar, no sólo ponemos en tela de juicio la visión de hombre que subyace a nuestras relaciones; visión que, dicho sea de paso, se encuentra profundamente arraigada en el modelo etnocéntrico ya mencionado; también pretendemos encontrar alternativas que sirvan de contrapeso contra el mismo²².

Por lo tanto, la exigencia de la filosofía intercultural por la afirmación de la diversidad cultural e histórica, no hace más que reconocer en la temporalidad y, mejor dicho, en la memoria, uno de los principales ejes dentro de los procesos de formación personal y social. Así pues, dicha exigencia invita a educar desde la memoria: comprendiendo a los pueblos y personas a partir de sus biografías, tradiciones y saberes; en una palabra, a partir de su historia.

De esta forma, la interculturalidad apela a la educación como plataforma de emancipación, fomentando así una pedagogía basada en la recuperación de saberes contextuales, testimonial de la diversidad; todo ello frente a las pedagogías que los desprecian en la negación. Esto nos lleva a cuestionar el sistema de educación que, en el caso de México, tenemos (tanto el "tradicional" como el llamado "intercultural"), a fin de conseguir unos ejes que se ajusten más a la diversidad cultural y a la pluralidad de

²⁰ Cf. RFB, Interculturalidad y religión. Para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo, Quito, Abya-Yala, 2007, pp. 47-49.

²¹ Cf., Mario Méndez, "Hacia una propuesta de educación alternativa", en Teoría y Práxis, no. 11 (Jun 2007), p. 68.

²² Cf. Id., Importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina, apud. Miguel Ángel Rodríguez (Coord.), Il Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía, Migración e Interculturalidad, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2006, p. 16.

epistemologías que ésta conlleva. Este nuevo modelo, exigido por la interculturalidad, nos debe llevar a reaprender lo que ya sabemos a partir y con el saber del otro diverso²³.

Termino estas reflexiones apuntando la necesidad de reformular los programas educativos a favor de un diálogo con saberes alternativos (*alter natus*) y no siguiendo el proyecto civilizatorio hegemónico (vgr. Educación por competencias)²⁴. Lo que implica diversas exigencias: primero, la necesidad de fomentar una actitud de disposición y apertura a la diversidad, una apertura que nos sitúe en condiciones de equidad para establecer un diálogo; segundo, la necesidad de replantear y modificar las bases políticas pedagógicas de los procesos educativos en función de la pluralidad; a partir de lo anterior, se exige un proceso de construcción colectivo, que atienda a todas las voces (distintas entre sí) a partir de una verdadera consulta nacional; cuarto, dicho paradigma se necesita construir en la práctica, ensayando métodos, criterios y técnicas. Se trata, pues, de un proceso más que complejo, ya que demanda transitar un camino largo, sinuoso y por demás difícil y, por supuesto, caro que en última instancia deberá moverse por el motor de una disposición (voluntad) radical, abierta a ceder, a aprehender y aprender de los demás. Y, si no estamos dispuestos a hacerlo, no estaremos dispuestos a tomar las riendas de aquello que, como seres humanos y sociedad queremos llegar a ser.

Referencias

AA. VV. *Una propuesta pedagógica para transformar*, Fundación Rigoberta Menchú Tum, 2009, 79p.

Caturla Brú, Victoria de. *¿Cuáles son los grandes temas de la filosofía latinoamericana?*, México, Novaro, 1959, 254 p.

Cuevas Cob, Briceida. *U yok'ol auat pek' tí u kuxtal pek': El quejido del perro en su existencia*, Quintana Roo, Instituto Quintanarroense de la Cultura, 1995, 25 p.

Fornet-Betancourt, Raúl. *Estudios de Filosofía Latinoamericana*, México, UNAM, 1992, 165 p.
Fornet-Betancourt, Raúl. *Filosofía Intercultural*, México, UPM, 1994, 127 p.

Fornet-Betancourt, Raúl. *Interculturalidad y filosofía en América Latina*, Aachen, Verlag Mainz, 2003, 156 p.

²³ Cf. *Ibidem*, p.19.

²⁴ Si es el caso, podríamos generar nuevas competencias.

Fornet-Betancourt, Raúl. *Interculturalidad y religión. Para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo*, Quito, Abya-Yala, 2007, 177 p.

Fornet-Betancourt, Raúl. *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el Concepto de Interculturalidad*, México, Consorcio Intercultural, 2004, 85 p.

Fornet-Betancourt, Raúl. *Transformación del Marxismo. Historia del Marxismo en América Latina*, México, Plaza y Valdés, 2001, 417 p.

Fornet-Betancourt, Raúl. *Transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2001, 427 p.

Juan Pablo II. *Fides et Ratio. Carta encíclica sobre las relaciones entre fe y razón*, México, San Pablo, 1998, 128 p.

Lenkersdorf, Carlos. *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*, México, Plaza y Valdés, 2008, 165 p.

León Portilla, Miguel. *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*, México, UNAM, 2006, 10ª ed., 461 p.

Méndez, Mario. "Hacia una propuesta de educación alternativa", en *Teoría y Práxis*, no. 11 (Jun 2007), pp. 64-79.

Rodríguez, Miguel Ángel (Coord.). *II Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía, Migración e Interculturalidad*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2006, 102p.

Serrano Sánchez, Jesús Antonio (Coord.). *Filosofía actual: en perspectiva latinoamericana*, Bogotá, UPN/San Pablo, 2007, 287 p.

Zea, Leopoldo. *El positivismo en México*, México, FCE, 2005, 481 p.

¿Educación o negocio?

Iván Osorio Pérez
Director de telesecundaria de la Secretaría de Educación Pública
México

Resumen: En este artículo se presenta un esbozo de la ruta que la educación pública ha tomado durante las últimas fechas. Una dirección que es dada a partir del control que los organismos financieros internacionales dictaminan a las naciones que apoyan, en donde se apremia a la productividad por sobre la humanidad. Una vez definido el escenario se procede a examinar el caso de la educación pública en México, cuyas leyes han sido reformadas obedeciendo el trazo planeado por dichos organismos y revisando sus afectaciones, así como el surgimiento de una lucha sindical, magisterial y social que está defendiendo la identidad de la educación pública del país. Para terminar con las conclusiones de los resultados hasta el momento y de los escenarios que se vislumbran en un corto plazo.

Palabras clave: Lucha; magisterio; educación pública.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en *Memorias Periféricas*, ISSN 0719-1367, diciembre de 2013. También fue incluido en la colección “Primera época”.

Citar este artículo:

Cita sugerida

Osorio Pérez, Iván. 2017. “¿Educación o negocio?”, *Humanidades Populares* 12 (20), 43-51.

APA

Osorio Pérez, I. (2017). ¿Educación o negocio?. *Humanidades Populares*, 12 (20), 43-51.

Chicago

Osorio Pérez, Iván. “¿Educación o negocio?”. *Humanidades Populares* 12, no. 20 (2017): 43-51.

MLA

Osorio Pérez, Iván. “¿Educación o negocio?”. *Humanidades Populares* 12.20 (2017): 43-51.

Harvard

Osorio Pérez, I. (2017) “¿Educación o negocio?”, *Humanidades Populares*, 12 (20), pp. 43-51.

Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual.



La educación pública desfallece vertiginosamente. Y es que ésta ha dejado de formar humanos insertos en una cultura enriquecida por su entorno, valoración del medio y del otro, para convertirse en un medio para producir capital humano útil, eficaz y eficiente que sirva dentro de la gran cadena productiva que maquila los insumos del mundo globalizado. Desde los albores de la educación formal, el Estado y la iglesia han servido como ejes rectores del diseño del curriculum mediante el que se forma a los estudiantes. Puesto que la educación formal es un medio de control de las masas y ello ha significado las tendencias con las que se forjan las generaciones de las distintas naciones. Empero, un nuevo factor ha entrado en el juego del poder. A partir de que el capitalismo se asentó como corriente ideológica dentro del mundo occidental, el dinero/empresarios/la banca han jugado un papel definitorio en cuanto al rumbo que se debe dirigir un gobierno. La globalización ha creado una mayor dependencia financiera entre los países, se han creado diversas instituciones internacionales (BM, FMI, BID, OCDE, etc.) que “apoyan” económicamente a los países en vías de desarrollo (del tercer mundo) a costa de concesiones políticas. Y, como la educación es el semillero de las sociedades, es allí donde dichas instituciones se han ido cobrando aquellos favores cambiando de manera progresiva los fines de la educación. Ya sea mediante programas que incentiven la permanencia educativa, como el equipamiento con TIC, pero siempre con una rendición de cuentas que mide a todos de manera igualitaria, con el mismo rasero. En esta medición no importa contexto ni condición social, económica, cultural, religiosa. He ahí una de las premisas de la actualidad, igualdad por sobre cualquier otro derecho. ¿Es que acaso esa es la quintaesencia de los valores de esta humanidad neoliberal?

La tendencia de hoy día es que la educación se vuelva un instrumento de capacitación, una empresa tecnificada cuyo rendimiento se mida en la calidad de mano de obra que manufacture. La *Weltanschauung* es una curiosidad que debe alinearse a las exigencias monoculturales del occidente. Es por ello que la formación de la humanidad ha sometido sus políticas educativas a reformas estructurales en donde dicha capacitación pueda realizarse como lo marcan los estándares establecidos. “Predomina el enfoque económico-administrativo y por supuesto de mercado... las transformaciones educativas han sido orientadas de acuerdo con las concepciones neoliberales del modelo económico hegemónico que se impusieron con la globalización... educar para la productividad” (Noriega, 2010, p. 660). Sin embargo, este cambio de paradigma ha creado una gran situación de encono dentro del sector educativo y la sociedad en general.

La educación pública que, después de haber estado bajo la tutela de la iglesia y de las monarquías, fue conquistada por los “estados democráticos” empieza a sucumbir desde hace unas décadas ante el nuevo orden imperante, el que obedece al crecimiento económico por sobre el social. Stephen Ball y Deborah Youdell (Catlaks, 2008) a partir de un estudio realizado han concluido que se están dando dos formas privatizadoras en la

educación, una que copia el *modus operandi* del sector privado para que las escuelas funcionen como las empresas y otro, en donde se empieza a abrir el sector educativo a la iniciativa privada. Ello provoca que la educación deje de verse como aquella que desarrolle a sus estudiantes como personas integrales dentro de la sociedad para que en su lugar ésta se vuelva un producto consumible y adecuado a sus clientes. Dichas tendencias privatizadoras muchas veces son financiadas por organizaciones y/o instituciones financieras. Esto ha provocado que los docentes y sus sindicatos alrededor del mundo se manifiesten contra estas medidas y defiendan a la educación pública.

El caso de México

Dentro del continente americano, las luchas por la educación han venido librándose en contra de los gobiernos que buscan irla extinguiendo. Desde la Columbia Británica y Quebec en Canadá, bajando por Chicago y California en EUA, México, Puerto Rico, Guatemala, Costa Rica, Ecuador, Perú, Colombia, hasta el Chile; por mencionar unos ejemplos. Esta pelea no se da en los mismos escenarios y las conquistas también han ido variando. En México, dichas reformas vienen sucediéndose desde la década de los 80 (en el siglo pasado), toda vez que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el sindicato que aglutina a la mayoría de docentes de la educación pública del país (y el más grande en nuestra América con más de un millón de miembros) empezó a darle la espalda a sus agremiados y a pactar con el gobierno, dándole el espacio político para que manejara a su antojo la agenda y devenir educativo del país.

El sofocamiento a la educación pública ha sido paulatino pero constante a lo largo de todos estos años. Se permitió que las asociaciones religiosas pudieran tener escuelas desde donde también se propagara su fe (esto fue un gran suceso en el país, dado que hubo una guerra para poder separar el poder de la iglesia en el estado). También se reformó el curriculum dentro de la educación básica tres veces en 20 años, siendo la última en 2012-2013, cuyos libros de texto fueron editados con errores, por lo que se anexó un manual para que los docentes fueran los encargados de dirigir las correcciones, sin embargo, dichos manuales no fueron entregados a en su totalidad. Por otro lado, también fueron implementadas pruebas estandarizadas que demostraron ser violentas: por la deformación de los resultados para garantizar mayor financiamiento internacional, por la infracción del tiempo que se dedicaba a las clases y la profanación del que se asignaba a la preparación de los estudiantes para dichas pruebas (Janesick, 2008); además de que se demostró que fueron un fracaso, puesto que no contribuyeron a la mejora de la educación (Poy, 2013). Y, por último, bajo la reciente administración que comenzó en 2012 se ha dado un golpe contundente con la nueva reforma que hacen llamar “educativa” pero que atañe sobre todo a aspectos de tipo laboral, afectando a los trabajadores de la educación, normalistas, padres de familia y sociedad en general.

A partir de la aprobación de la reforma “educativa” en 2013, los docentes ahora pueden ser despedidos sin cargo al patrón y/o cambiados de funciones por no aprobar un examen que medirá algo en ellos, ¿qué?, lo que sea que una prueba estandarizada pueda obtener,

puesto que es evidente que ningún examen podrá medir el humanismo en la praxis educativa, se ha llegado al reduccionismo de lo cuantificable, soslayando el valor cualitativo en la formación de una persona. “Las escuelas están siendo moldeadas como si fueran pequeñas empresas, con un modelo de educación y evaluación igual para todos” (Janesick, 2008, pp. 324-325). En un país lleno de contrastes, donde el profesor que trabaja en la montaña, en medio de la selva, en los lugares más recónditos y agrestes no sólo es al que menos le pagan sino es el que menos recursos tiene en su escuela (humanos, infraestructura, etc.); donde los estudiantes de dichas comunidades deben caminar horas en senderos, bajo la lluvia, frío, calor intenso, en donde la alta marginación los tiene en estados de desnutrición y anemia, y donde el español no es la lengua materna (cabe aclarar que todas las pruebas que se hacen son en español). Empero, a pesar de las tan marcadas diferencias la premisa continúa y no sólo se evalúa de la misma manera a estudiantes y profesores sino que son comparados con la educación de países de primer mundo, siendo Finlandia el país cuyos resultados han sido los mejores y aun así, la mayoría de sus escuelas siguen siendo públicas, empero es la cosmovisión finlandesa, desde donde se hace el reconocimiento a la honorable profesión de la docencia (cuyo nivel de preparación es extraordinario), así como también es desde allí donde se fomentan los hábitos por el estudio y compromiso (Plitt, 2013). Por tanto, no es de sorprender que en nuestro contexto donde

muchos maestros que comienzan su carrera profesional con un gran sentido de su misión intelectual y social, al cabo de varios años terminan en una situación rutinaria y apática. En buena parte, esto se debe a las mismas estructuras de gestión escolar, con poca vocación democrática, y a los bajos salarios que desestimulan y no satisfacen los bienes básicos necesarios para el desarrollo de su autonomía personal ... En tales circunstancias el apoyo sindical es necesario, pero no únicamente para demandar mejores salarios y prestaciones para los maestros sino también para demandar una estructura de gestión escolar que favorezca el ejercicio de la capacidad deliberativa de los maestros (Vázquez, 2008, pp. 221-222).

El poder mediático ha tomado partida en el vituperio hacia la profesión docente, enganchándoles todos los errores educativos a los que significan el último eslabón de la cadena formativa. Puesto que incluso antes de esta última reforma hubo una convocatoria popular para discutir la propuesta del ejecutivo y dichas mesas y trabajos no fueron retomados al momento de dictaminar dicha ley. Sin embargo, Televisa (la cadena televisiva más grande de México) de manera constante ha ido mostrando la peor cara del magisterio mexicano, como si un puñado de ejemplos representaran la totalidad de la realidad educativa, además de que mandaron a hacer un “documental” (De panzazo) en donde se terminó de condenar el proceso educativo y sus principales actores, nuevamente, llevando a lo superlativo los casos más denigrantes, incluido el de la exlideresa sindical Elba Esther Gordillo (que está recluida en la cárcel durante un proceso sobre enriquecimiento y operación con recursos ilícitos) y que en ese momento se ostentaba como presidenta vitalicia del SNTE, sin embargo, este proceso también envió un

mensaje hacia la cúpula sindical, misma que hizo mutis durante el proceso de aprobación de la reforma.

En oposición a las enmiendas y cambios de las leyes que afectaban a los trabajadores de la educación y sociedad en general, dentro del mismo SNTE se halla una corriente socialista que ha estado en pie de lucha en contra de los manejos caciquiles del sindicato. La Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) se ha ido apuntalando desde la misma década de los ochenta como la contraparte de los líderes “charros” (dícese de los dirigentes sindicales que se entregan y vuelven un brazo político del gobierno en turno), propugnando por una democratización del sindicato, sin ataduras políticas con los partidos establecidos. Es la CNTE quien desde el cabildeo de la propuesta de ley empezó, junto con académicos e intelectuales la lucha por la defensa de la educación pública y, una vez que vieron desechados todos los esfuerzos y resultados de las mesas de trabajo empezaron la lucha desde las calles. En un inicio dicha pelea la daban los estados afiliados a la Coordinadora (Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Michoacán y D.F.), dichos contingentes de profesores comenzaron a peregrinar hacia el Distrito Federal para manifestarse por el atropello y socavamiento hacia la educación.

El 2013 fue un año intenso, la Coordinadora hizo brigadas hacia los demás estados durante los primeros meses y hacia la segunda mitad del año estos también fueron levantándose en contra de la iniciativa de reforma de ley. Tal como Thoreau (2012) lo capitalizara, el magisterio se vio en la obligación de actuar conforme a lo justo y, también, como fue imposible que el gobierno lo alcanzara, castigaron sus cuerpos, sus familias, sus ingresos. Más de veinte estados de la república se movilizaron, algunos yéndose al paro indefinido de labores, otros haciendo paros escalonados, algunos desplazándose para manifestarse a la capital del país, otros desde las respectivas capitales y ciudades más importantes de sus estados. Se tomaron ayuntamientos, carreteras, puertos, centros comerciales, presas, aeropuertos, accesos fronterizos, se liberaron casetas de peaje, se hicieron marchas, plantones, el 75% del país estaba convulsionado y los principales medios de comunicación y gobernantes hacían caso omiso, no se reportaba nada, salvo aquellas situaciones en donde se podía juzgar a los movimientos magisteriales.

El gobierno soslayo, reprimió, apresó, abrió mesas de diálogo fútiles que sólo ganaban tiempo mientras comenzaba la persecución hacia los docentes movilizados. En ningún momento ha estado, por parte del gobierno federal, en negociación dicha ley. El magisterio nacional se sumó a la lucha de la CNTE, el campamento que se había instalado en el zócalo de la ciudad de México se contabilizaba en miles, sin embargo, el gobierno federal en contubernio con el gobierno capitalino (supuestamente de ideología izquierdista) dieron un ultimátum para desalojar dicha plancha capitalina y hubo represión, el cuerpo de granaderos golpeó a profesores, jóvenes, amas de casa, gente que se acercó a apoyar la lucha magisterial. Y esa práctica, nunca la volvieron a abandonar, hubo represión constantemente, en el Distrito Federal, Quintana Roo, Veracruz, Chiapas, y no sólo a los docentes, sino a familias completas que apoyan la lucha por la educación pública. Y es que muchas veces fueron los mismos padres de familia los que cerraron las escuelas, los que marchaban, los que iban a los plantones también. Pero el gobierno fue aguantando los

embistes y dando golpes certeros, el tiempo fue un factor fundamental en este primer levantamiento nacional por la defensa de la educación pública.

Al pasar los meses la desesperación se fue apoderó de los trabajadores de la educación, el cese de pagos los amedrentó, nunca antes habían salido a luchar y ya no sabían qué más hacer, los padres de familia fueron coaccionados por los gobiernos municipales, se les amenazó con quitarles los programas de apoyo federal (becas de “Oportunidades” que apoyan a los estudiantes y cuyo recurso proviene del financiamiento internacional [Noriega, 2010]), pero también hubo negociaciones. Algunos dirigentes fueron cayendo en las trampas del poder que el gobierno fue ofreciendo para debilitar el movimiento, así como también las mesas de negociación empezaron a hacerse por estados y ya no por toda la federación, la CNTE (de filiación socialista y sin nexos con partidos políticos) empezó a movilizar a las bases del Distrito Federal para acompañar a mítines políticos de un partido en ciernes Morena (Movimiento de Regeneración Nacional) cuyos principales líderes no se han pronunciado a favor de la lucha magisterial y provienen del partido de “izquierda” que gobierna en la capital (PRD), fue un momento de crisis donde el ánimo decayó, muchos docentes retornaron a las aulas confundidos, sin entender qué sucedía. Los caciques sindicales de cada estado han ido recobrando su terreno, con mucha cautela pero iniciando la persecución selectiva. El SNTE está haciendo su control de daños, y ha solicitado al magisterio re-afiliarse al sindicato, cuando nunca hubo desafiliaciones a éste durante las movilizaciones. La lucha ha menguado, dentro de cada estado se está buscando la manera de amortiguar o “armonizar” las leyes aprobadas buscando mantener el espíritu de la educación pública. Y es que como se mencionó anteriormente, también afecta a los normalistas y padres de familia/sociedad.

Dicha ley asesta un golpe fulminante a las escuelas normales del país; que en su modalidad rural, han sido bastión de formación marxista que han forjado a docentes comprometidos con la lucha social con y a favor del pueblo, ejemplo de ello son los profesores guerrilleros de los años setenta, Arturo Gámiz, Genaro Vázquez y Lucio Cabañas, que combatieron junto al pueblo en contra del hambre, la miseria y el olvido de los gobiernos. La identidad de las escuelas normales es y ha sido preparar a los futuros docentes del país, ergo, una vez que egresaban con esa preparación del Estado, éste les proporcionaba el trabajo; empero ahora se pretende que esto desaparezca así como la esencia de dichas instituciones, puesto que a través de un examen de oposición dichas plazas laborales se concursarán ante todos aquellos que puedan cubrir un perfil idóneo para dar clases, por lo que queda de manifiesto que dichas escuelas no tienen ya, más razón de existir.

La situación con los padres de familia se torna gris, puesto que se crean los modelos de autogestión que serán los promotores de las mejoras reales a partir de la situación en la que se encuentre cada plantel educativo. Dicha gestión será ante las instancias gubernamentales que seguirán asignando partidas económicas (incluso aumentándolas) para dicho rubro. La duda reside en lo que pasará si es que dichos recursos no llegasen.

Conclusión

La educación formal se ha venido transformando, desde mediados del siglo XX a la fecha ha pasado por la anomalía-ajuste-crisis-revolución científica, hasta llegar a este paradigma educativo en el que se vive (Kuhn, 2013). El Estado, que venía siendo el rector de la educación pública ahora obedece a un nuevo poder, el que mana de los organismos económicos internacionales y que trazan las rutas por las que la educación debe ceñirse. Es un nuevo juego donde el lado humanista de la formación sólo sirve como un agregado a la preparación dura que se exige para insertarse dentro de los flujos económicos del capital. Con la medida de la igualdad se pretende evaluar a pueblos heterogéneos donde es por demás evidente que no todos calificarán dentro de los estándares preestablecidos, dejando que la selección natural haga el resto.

En México se está poniendo en marcha dicho paradigma, aunque sobrados sean los ejemplos de países donde esta revolución científica impuesta ha empezado a descomponer el tejido social de los pueblos. Y es que una vez que el paradigma empieza a permear, la igualdad que enarbola produce el efecto contrario. Las diferencias se vuelven más marcadas. El problema no es la inyección de capital y el sometimiento sino una reconstrucción desde las humanidades del perfil educativo. La cosmovisión de los pueblos no puede quedarse en segundo plano. Finlandia, que es la punta de lanza en logros académicos y de bienestar social da muestra de ello. Según Fullat (2011), el Estado debe preocuparse y ocuparse por la educación de su gente, en aras de la propia necesidad del conjunto, ya que la política en esta materia le es sustancial para su desarrollo; siendo el maestro el ejecutor de dicha política y portavoz de la eterna enseñanza; así que el Estado miente cuando en su discurso pondera la dignidad humana dentro de su educación pero legisla en pos de la eficacia educativa.

La lucha emprendida por el magisterio y diversos sectores sociales del país por la defensa de la educación pública parece estar perdida, sin embargo, la lucha no se ha extinto así como tampoco es posible dilucidar si la derrota se consuma y se pierde la guerra o sólo una batalla. Los juegos políticos, el despertar de la conciencia del pueblo, recuperar la honorabilidad de la profesión docente son factores claves y determinantes que incidirán en el futuro y aplicación de estas leyes. Por lo pronto se debe estar atentos ante cada movimiento que se genere por cada bando, el 11 de marzo de 2014 será un día determinante ya que allí vence la fecha para la armonización de las leyes aprobadas dentro de cada estado de la república y, además, la Secretaría de Educación Pública ha lanzado la convocatoria para realizar Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo durante los meses de febrero a junio, donde se revisará lo relativo a Educación Básica, Media Superior y Normal. La agenda ya está dada, el magisterio está en pie de lucha, ha despertado, esto aún no acaba...

Para mayores informes sobre la reforma aprobada, remítase a: <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/#leyes-secundarias>

Referencias

Catlaks, G. (2008). La discreta privatización de la educación pública. *Mundos de la educación*. No. 27. Pp. 26-27.

Fullat, O. (2011). *Antropología y educación*. México: Universidad Iberoamericana Puebla.

Janesick, V. (2008). Reflexiones sobre la violencia de las pruebas de evaluación estandarizada y la naturaleza tranquilizadora de la pedagogía crítica, en *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. España: Grao. Pp. 323-338.

Kuhn, T. S. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Noriega, C. M. (2010). Sistema educativo mexicano y organismos internacionales: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en *Educación. Los grandes problemas de México v. 7*. México: El Colegio de México. Pp. 659-684.

Plitt, L. (2013-06-13). El secreto uno de los mejores sistemas educativos del mundo, en *Diario BBC*. Recuperado de

http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/06/130604_educacion_finlandia_lp.shtml Poy,

S. L. (2008-07-20). Reconoce la SEP que Enlace fue un “proyecto fallido”: investigadores, en *Diario La jornada*. Recuperado de

<http://www.jornada.unam.mx/2013/07/20/sociedad/032n1soc>

Thoreau, H. D. (2012). Desobediencia civil, en *Desobediencia civil. Historia y antología de un concepto*. España: Tecnos. Pp. 151-176.

Vázquez, R. (2008). Educación liberal y democrática, en *Filosofía de la educación*. España: Trotta. Pp. 207-228.

Territorio de sentidos. Bases epistemológicas en el proceso de construcción de conocimientos en contexto de diversidad cultural

Verónica Huaiquilaf Rodríguez
Profesora de Educación Básica especialista en Educación Intercultural
Maestrante en Educación mención Política y Gestión Educativa
Universidad Austral de Chile
Chile
lig_rayen@hotmail.com

Resumen: En Chile, el Programa de Educación Intercultural sienta sus bases con la promulgación de la Ley Indígena 19.253 (1993) donde las organizaciones Mapuche plantearon la necesidad de una educación pertinente y que rompa con la realidad latente de pérdida progresiva del marco cultural Mapuche e indígena en general, producto del proceso de escolarización monocultural propio del sistema educacional chileno. Educación Intercultural, concebida como un “diálogo de saberes” en el ámbito de educación, debiera considerar las epistemologías de las culturas en contacto y en forma transversal al proceso de escolarización para situar en igualdad de condiciones los conocimientos a abordar; sin embargo en Chile, Educación Intercultural se traduce en la asignatura Lengua Indígena (4 horas semanales) normada por bases curriculares, programas de estudios estándares a trabajar en todos los rincones donde hayan niños y niñas indígena (20% de alumnos y alumnas matriculados).

Palabras clave: Educación; intercultural; escolarización; monocultura.

Resumo: No Chile, o programa de educação intercultural senta a suas bases de promulgação da lei índia 19.253 (1993) onde as organizações Mapuches plantearam a precisar de uma educação pertinente e que rompa com a realidade latente de perda progressiva do marco cultural Mapuche, e índia em geral, produto do processo de escolarização monocultural, próprio do sistema educacional chileno. Educação intercultural, concebida como um “diálogo de saberes” no âmbito de educação, deveria considerar as epistemologias das culturas em contato e em forma transversal ao processo de escolarização para situar em igualdade se traduz na matéria de língua índia (4 horas semanais), regulamentado por bases curricular, programas de estudos estándares a trabalhar em todos os rincões onde há crianças índias (20% dos alunos e alunas matriculados).

Palavras-chaves: Educação; intercultural; escolarização; monocultura.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista Uturunku Achachi, ISSN 0719-1294, octubre de 2014. También fue incluido en la colección "Primera época".

Fecha de recepción: 17 de septiembre de 2014.

Fecha de aceptación: 8 de octubre de 2014.

Citar este artículo:

Cita sugerida

Huaiquilaf Rodríguez, Verónica. 2017. "Territorio de sentidos. Bases epistemológicas en el proceso de construcción de conocimientos en contexto de diversidad cultural", *Humanidades Populares* 12 (20), 52-62.

APA

Huaiquilaf Rodríguez, V. (2017). Territorio de sentidos. Bases epistemológicas en el proceso de construcción de conocimientos en contexto de diversidad cultural. *Humanidades Populares*, 12 (20), 52-62.

Chicago

Huaiquilaf Rodríguez, Verónica. "Territorio de sentidos. Bases epistemológicas en el proceso de construcción de conocimientos en contexto de diversidad cultural". *Humanidades Populares* 12, no. 20 (2017): 52-62.

MLA

Huaiquilaf Rodríguez, Verónica. "Territorio de sentidos. Bases epistemológicas en el proceso de construcción de conocimientos en contexto de diversidad cultural". *Humanidades Populares* 12.20 (2017): 52-62.

Harvard

Huaiquilaf Rodríguez, V. (2017) "Territorio de sentidos. Bases epistemológicas en el proceso de construcción de conocimientos en contexto de diversidad cultural", *Humanidades Populares*, 12 (20), pp. 52-62.

Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual.



La educación en Chile es un proceso obligatorio al cual deben ingresar niños y niñas a contar de los 6 años de edad, período en el cual se inicia la enseñanza primaria. Considerando como esencia del proceso de escolarización, donde el ejercicio docente se proyecta como “un transmisor cultural: un dispositivo exclusivamente humano tanto para la reproducción como para la producción (...) toda educación es intrínsecamente una actividad moral que articula la ideología o ideologías dominantes del grupo o grupos dominantes” (Bernstein, 1994:73-75). En contexto de diversidad cultural, lo anterior ha sido uno de los factores que han incidido en la pérdida del marco cultural propio, particularmente, de los Pueblos Indígenas en Chile (Quintriqueo, 2010; Quidel, 2002).

Quintriqueo y Torres (2012:17) señalan que “aún existe un proceso de socialización del niño mapuche en el contexto de la familia, lo cual permite el aprendizaje de un conjunto de contenidos que dotan a las nuevas generaciones de una lógica del saber y del conocimiento, sea en forma consciente o inconsciente, para comprender la realidad sociocultural”. En general, los niños mapuche y no mapuche ingresan a la escuela dotados de conocimientos y experiencias previas adquiridas en su proceso de socialización familiar (Quintriqueo, 2007). Sin embargo, considerando la obligatoriedad de la escolarización en Chile, se produce un quiebre al momento de asignar significados a los nuevos conocimientos, cuando los niños y niñas ingresan al sistema escolar, y provienen de culturas diferentes a las dominante.

La práctica educativa escolar, en contexto de diversidad cultural en Chile, tiene un carácter homogeneizante, basado en un currículum monocultural y centralizado; busca satisfacer necesidades de aprendizaje que se generan en el ámbito cultural, social y económico de la sociedad nacional (Quintriqueo y Torres, 2012); la cultura dominante, a través de la educación escolar, busca una nivelación cultural de todas las personas que habitan el territorio.

Educación escolar: escenario de tensión epistemológica

En las ciencias sociales, base en la cual se fundamenta la educación escolar, los estudios suelen dividir el sujeto y el objeto de conocimiento, negando incluso los procesos sociales que construyen a ambos, contribuyendo así al “disciplinamiento” de la subjetividad (Walsh, 2001). La epistemología indígena, sienta sus bases en la colectividad; en la interconexión fluida entre cultura, identidad, política y su articulación con el conocimiento, considerado al mismo tiempo lo local-cultural-ancestral-colectivo y político, donde los conocimientos se caracterizan por ser contextual, específico y situado (Walsh citando a Escobar, 2000).

La circularidad, integralidad y recursividad fluyen en el proceso de aprendizaje en el proceso de socialización de las familias indígenas en general, y Mapuche en particular. Según Morin (1990:106) la recursividad es un proceso “en el cual los productos y los efectos

son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce". Las personas evidencian pautas de comportamientos culturales mapuche, producto de las pautas de comportamientos culturales mapuche que la sociedad mapuche en general, busca sean aprehendidas por las nuevas generaciones.

En la epistemología indígena los conocimientos son continuamente re interpretado y construido sobre la marcha. Según la perspectiva empírica de círculo creativo propuesto por Varela (1981) sugiere que existe una auto creación de conocimiento que se genera en contacto permanente con el entorno, con lo colectivo; el fenómeno básico consiste en que "elementos de diversos planos se reúnen operacionalmente y forman una unidad a raíz de su interacción social" (Varela, 1981:374), y en la eventualidad de verse interrumpido el proceso, se deshace este círculo que ha permitido este proceso que, en este caso, es el proceso de construcción de saberes y conocimiento en el marco cultural Mapuche.

La pertenencia, reconocimiento y adscripción a un pueblo y cultura en particular, Mapuche en este caso, hace también adscribir a un "territorio de sentido" referido a "una serie de construcciones emotivas, intuitivas, de cosmovisión y conceptualización del mundo -con las resonancias y sugerencias que conllevan- y el hecho de ejercerlas, es lo que otorga definición a la idea de pertenencia -identidad- a un grupo social particular (Vera 1997:8). Desde esta perspectiva, la racionalidad fundamental, lo que le da cuerpo a estos saberes es que todos apuntan a fortalecer vínculos comunitarios. El territorio de sentidos se genera en el ámbito en que operan los lazos comunitarios, las afinidades, la gestión conjunta, el horizonte del sentido en común compartido por quienes poseen una misma base cultural y epistemológica.

Al respecto, Morin (1982), plantea que lo biológico y lo sociocultural del hombre no deben concebirse como dos dimensiones separadas o meramente yuxtapuestas, sino que constituye un "sistema global", una unidad compleja organizada, constituido por un conjunto de interacciones e interdependencias entre múltiples y diversos factores bio-psico-sociales, como resultado de permanentes interacciones de este tipo; de ahí la amplitud, complejidad y particularidad que adquiere el proceso de construcción de conocimientos en contextos de la familia mapuche.

Varela (2000:240-241), por su parte, señala que "la mente no está en la cabeza", en esta alusión a que la mente es un sistema operativo que se encuentra ubicado en un cuerpo. Su propuesta es que los conocimientos, el sentido de la realidad, surgen del proceso de "manipulación e interacción activa con el mundo, entonces tenemos un fenómeno incorporado y activo, y cualquier cosa que denominemos objeto, una cosa en el mundo (...) depende totalmente de esta constante manipulación sensoriomotriz. El objeto surge como fruto de nuestra actividad, por lo tanto, tanto el objeto como la persona están coemergiendo, co-surgiendo". Desde esta perspectiva, la interacción con el entorno social, cultural, natural, en diversas instancias tanto de la vida cotidiana como en instancias más complejas (ceremonias socioculturales Mapuche por ejemplo), son lo que permite la construcción de saberes y conocimientos; donde el mapuzugun se utiliza en un contexto

real de comunicación; donde los participantes transitan en un mismo territorio asignando el sentido particular que adquiere cada aprendizaje para la cultura en específico.

Gasché citado en Vera (1997) señala que, en la epistemología indígena, "el saber se construye siempre en colectivo"; de ahí el dicho: para ser mapuche hay que vivir "en mapuche"; para aprender lengua mapuche hay que pensar "en mapuche", y esto se logra en la interacción, en la relación dialógica con el entorno, marco particular en el cual se generan las distinciones de los sujetos y en el cual se construye el sentido de la realidad que puede comprenderse sólo por quienes comparten el mismo "territorio", y por quienes así también, poseen sus propios territorios de sentidos (otros pueblos indígenas).

La teoría sociocultural señala al respecto que, los conocimientos se construyen en la interacción social, "las actividades compartidas ayudan a los niños a interiorizar las formas de pensamiento y comportamiento de su sociedad y convertirlas en propias" (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001:45). En este proceso, los adultos ayudan a dirigir y organizar el aprendizaje de los niños y niñas para que logren dominarlos e interiorizarlos. De acuerdo a estudios en la materia (Quintriqueo, 1996) la construcción del conocimiento mapuche, se desarrolla en una relación dinámica de los sujetos en la dimensión psicológica, social y cultural, en procesos activos de cognición en la relación dialógica de sujeto y objeto, donde se pone de manifiesto el ejercicio de la razón, en un proceso recursivo donde los conocimientos vuelven nuevamente a los sujetos en una forma circular.

Desde el mapuche rakizuam, como principios presentes en el mapuche kimeltuwün se encuentran el inawentun –imitación- y el azümkantun –jugar a hacer-, principios básicos que corresponden al aspecto procedimental de los aprendizajes desde la perspectiva mapuche; una recreación de actividades, oficios, roles. En este proceso los niños y niñas desarrollan el Kimkantun –jugar a aprender- que constituyen la base de los aprendizajes y construcción de conocimiento en la cultura mapuche (Quilaqueo, 1999). Los adultos (padre, madre, kimches) tienen una participación activa en este proceso, en tanto son los modelos que se imita, y poseen los conocimientos para guiar los aprendizajes de todos los niños/as, respondiendo a esta idea de aprendizaje colectivo.

En este contexto, la incorporación de los niños Mapuche al sistema escolar, se ha traducido en una pérdida progresiva del marco cultural educativo y epistemológico que posee la sociedad mapuche. Quidel (2002), plantea que, producto de la incorporación de niños y niñas al proceso de escolarización, niños, jóvenes, personas adultas y ancianos Mapuche han evidenciado una crisis de identidad. Y pérdida de las bases epistemológicas y de conocimientos culturales propios, toda vez que se enfrentan a un mundo donde los aprendizajes se logran de un modo particular, diferente, pocas veces comprensible, no necesariamente aplicable a la vida cotidiana: escenario en el cual se construyen los primeros conocimientos.

Walsh (2001:4) citando a Vera (1997) sostiene que las concepciones "universales" (por lo tanto, occidentales) de conocimiento ha propuesto una separación del sujeto y del objeto, "la separación del ser humano de la naturaleza, del trabajo, de la vida cotidiana,

convirtiendo la producción y el uso de conocimiento en una empresa individualizada vacía de emoción, propia de expertos y basadas en el consumo (...). Además las distinciones entre intelectuales (que producen conocimiento) y otros (que no lo producen) rompe con la epistemología indígena y la idea de consenso colectivo". Lo anterior constituye el espacio de formación de quienes se encargan de enseñar a los niños y niñas en el contexto escolar.

Los docentes, encargados de "guiar" el proceso de escolarización, a través del discurso y acciones que realizan, logran inhibir las concepciones de mundo (diferentes al occidental), toda vez que, cuando niños y niñas han sido formados en el marco cultural Mapuche se enfrentan a un conflicto cognitivo y obstaculizan el modelo de formación de los niños cuyas familias pertenecen y se reconocen pertenecientes a culturas diferentes a las dominantes (Quintriqueo, 2004).

Ahora bien, si ya están puestas en la mesa la distancia epistemológica existente entre las culturas indígenas y la occidental, la pérdida de saberes y conocimientos que trajo como consecuencia la incorporación de niños y niñas al proceso de escolarización occidental, en Chile, se inicia el proceso de (re)aprender lo perdido, donde los pueblos indígenas hemos sido los perjudicados. Pues si bien, no es posible negar que mucho de esta base epistemológica se encuentra desarticulada y que en muchas comunidades no existe rastro visible, como potencial sigue ahí y es nuestra responsabilidad recuperarlo, expandirlo, vincularlo donde sea posible, desde las particularidades nuestras, puesto que es allí donde hacemos transitar no sólo mapuche kimün, sino lo más importante: el mapuche rakizuam.

Educación intercultural bilingüe: asignatura lengua mapuche ¿en territorio de quién?

La Educación Intercultural Bilingüe en Chile, surge como una propuesta en la demanda de los pueblos indígenas por una educación más pertinente que resguarde el marco cultural de los Pueblos Indígenas del país, que en su génesis subyace el romper con la distancia epistemológica entre la forma de aprender de la cultura Mapuche y los aprendizajes escolares (Quintriqueo y Torres, 2012), en su base teórica, plantea relevar contenidos educativos y estrategias de aprendizaje propias de la cultura de origen de los niños y niñas, las cuales deben ser consideradas en el proceso de educación escolar.

El concepto interculturalidad como paradigma, se puede concebir como un proceso dinámico que apunta a establecer relaciones democráticas, a la igualdad de condiciones entre los actores de una sociedad, acercándose a un ideal de descentralización de poderes e igualdad de oportunidades para los diferentes grupos sociales (Cañulef, 1999). Hasta el momento, el proceso recursivo que genera todo proceso de educación, "produciendo" sujetos funcionales a la sociedad, al ingresar niños y niñas indígenas al proceso de escolarización se rompe con esta recursividad, pues las personas al ingresar allí, finalizan como sujetos funcionales a una sociedad diferente a la propia, funcionales para la cultura occidental en desmedro de la cultura y sociedad particular a la cual pertenecen.

El enfoque intercultural en educación tiene como propósito orientar los procesos educativos escolares de niños Mapuche y no Mapuche en “concordancia con sus concepciones y aspiraciones socioculturales, para generar una relación de diálogo, de respeto e igualdad con los otros, potenciando las diferencias entre los actores (alumnos, profesores, padres y miembros de la comunidad) con el objeto de mejorar el desarrollo social y cultural, tanto de la sociedad mapuche como no mapuche” (Quintriqueo, 2002:14), y así retomar el proceso recursivo que se debiera generar entre la educación formal y la competencias que debe poseer las personas para desenvolverse en ambas sociedades, no sólo en la occidental, hacia donde se ha inclinado la balanza durante todos los años precedentes.

En sus fundamentos, el MINEDUC (2005:11) señala que “ a) Los contenidos deben ser abordados según la cultura a la que pertenecen, ya que esto permite la cercanía y la riqueza significativa de los aprendizajes. Y, b) Es fundamental respetar, conocer y considerar los aspectos formales de cómo aprenden las niñas y niños, sus ritmos de asimilación, sus modos de pensamiento, su fertilidad imaginativa, sus estereotipos de género, entre otras cosas”. Por lo tanto, se deja de manifiesto que debe considerarse la epistemología indígena.

En el mejor de los escenarios, se busca “emprender diálogo teóricos, construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos y teóricos en los cuales los nuevos conceptos, nuevas categorías, y nuevas nociones bajo el marco de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad. Apuntan a la construcción de nuevos marcos epistemológicos que incorporen y negocien ambos conocimientos: indígena y occidental (con sus bases teóricas y experienciales) (Walsh, 2001:6). Este escenario entonces, vendría a atender el desplazamiento e inferioridad con la que se habían tratado históricamente los conocimientos culturales de los Pueblos Indígenas.

Sin embargo, la forma en que se está llevando a cabo “educación intercultural” en Chile, con la implementación de la asignatura Lengua Indígena el marco de este enfoque, difiere de lo que establecen las bases y planteamientos teóricos que le dieron origen, y de los lineamientos ministeriales en la materia. Educación intercultural se traduce en una asignatura: Lengua Indígena (4 horas pedagógicas semanales), instancia en la cual se aglutina todo “lo indígena”, así, en las otras asignaturas no se toca el tema. El hecho de que esté siendo llevado a cabo por organismos educativos oficiales está relegando la implementación de Educación Intercultural Bilingüe al aprendizaje de ciertos contenidos indígenas, particularmente la lengua. Y el hecho de enmarcarse en el proceso de escolarización, su enseñanza se “escolariza”, y no considera las formas de construir y aprender el conocimiento indígena, y mapuche en particular desde la lógica cultural propia (Sir, 2008). Además, la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe se realiza en un contexto de desmedro sociopolítico de los Pueblos Indígenas; el programa de aprendizajes y contenidos se diseña en las esferas de los grupos de especialistas, quienes no siempre consideran el escenario en el cual se implementará lo que allí se propuso.

Según Vera (1997) en general, los estados excluyen de participación de las bases, mediante los mecanismos de representación y gestión y por el exceso de procesos que impide la decisión propia (...) avasallan con decisiones tomadas en otro sitio; les imponen significados y sentido desde una perspectiva que no necesariamente refleja la realidad de contexto.

Con todo lo anteriormente expuesto, y particularmente, con el proceso de implementación de la asignatura Lengua Mapuche, ya con 5 años de trabajo, surgen diferentes preguntas que habría que hacerse: ¿El contexto escolar será el escenario adecuado que propicie el aprendizaje de lengua y cultura Mapuche? ¿El contexto escolar será el escenario adecuado que propicie el aprendizaje de mapuche rakizuam?

La asignatura como tal está normada por programas de estudios para primero, segundo, tercero y cuarto año básico. Allí se encuentran establecidos objetivos y contenidos culturales, a desarrollarse en todos aquellos establecimientos que impartan la asignatura (con un 20% de matrícula de alumnos/as indígena) indistintamente del lugar geográfico en el cual se encuentren. Si los aprendizajes se logran en interacción con el entorno, ¿Será lo mismo aprender en un contexto rural costero que en uno cordillerano, o en el radio urbano? Desde la perspectiva de la epistemología indígena.

Se incorpora la figura del Educador/a Tradicional a la escuela ¿Por qué a la escuela, si los aprendizajes desde la epistemología indígena se construyen en interacción con el entorno, y con lo particular que se desea proyectar (enseñar)? ¿La escuela promueve en igualdad de condiciones la existencia de otros "territorios" que asignan sentido a la realidad, diferente a la dominante?

El programa de tercer año básico plantea como aprendizaje (entre otros) identificar prácticas discursivas ceremoniales, ¿cómo se puede lograr ese aprendizaje si en el programa no se menciona la participación concreta de los alumnos/as en ceremonias reales? Las prácticas discursivas ceremoniales se generan en un contexto y momento en particular, y el sentido que le asignan los oyentes es porque comparten el mismo "territorio": tienen dominio de conocimientos, discursos y lengua Mapuche para llegar a comprender lo que allí se manifiesta. Además, identificar y distinguir prácticas discursivas no sólo requiere de un dominio fluido de lengua y cultura mapuche, sino también de la habilidad cognitiva de distinción y análisis desarrolladas, ¿esto está desarrollado en niños/as de 8 años de edad? Considerando los diferentes contextos también donde se implementa la asignatura.

Muchas son las interrogantes que surgen al ver el modelo de implementación de Educación intercultural en Chile desde el punto de vista epistemológico; se rompe con la idea de aprendizaje colectivo, entornos de aprendizajes, sentido y significado a los aprendizajes. En este contexto además, me atrevo a plantear que, el grupo de "expertos" contratados para estos efectos se posicionaron desde la academia, desde la lingüística, y no consideraron aspectos elementales como que "hablar en mapuche es vivir en mapuche" (Salas, 1987), por lo tanto, su aprendizaje requiere de un escenario que va más allá de la sala de clases, más allá de un/a Educador/a Tradicional que se integre a un proceso y espacio ajeno (la escuela); sino que debe como base situar el aprendizaje colectivo, en tanto no son sólo los

alumnos/as y los educadores/as los participantes de este proceso, sino todos los actores de los establecimientos (docentes, directivos, auxiliares), de la familia y la comunidades extendidas, considerando los conocimientos ancestrales para situar el presente, y proyectar el futuro, considerando las dinámicas que toda cultura adquiere con el pasar de los años, más aún con el contacto permanente con otras sociedades.

Desde mi perspectiva, Lo anterior, constituye un nuevo proceso de “radicación” (y reducción) de nuestro territorio de sentidos, al igual como se hizo con nuestras tierras. Ahora, se reduce la enseñanza y aprendizaje de nuestras propias formas de dar sentido a la realidad, a un par de horitas a la semana, espacio donde se habla de lo Mapuche, mientras que en todos los otros momentos se continúa hablando de “Pacificación de la Araucanía”, cuando eso fue una masacre; se habla del “Desastre de Curalaba”, cuando ello fue uno de los más grandes triunfos del Pueblo Mapuche; se nos sigue mencionando al hablar de pobreza, de vulnerabilidad, y no se habla de la riqueza: conocimientos, lengua, espiritualidad, alimentación, cuidados del medio ambiente, etc., propio de nuestras prácticas ancestrales, y que hoy se mantienen vigente tanto en prácticas concretas como en la memoria individual y colectiva.

Vera (1997:12) señala que las relaciones recíprocas, es un elemento central en la transformación continua del mundo. En las cosmovisiones indígenas, esta transformación continua es clave para afinarse con la naturaleza, para criarse y enseñarse mutuamente, para con-vivir, y en definitiva permite la proyección de la base cultural y epistemológica por cierto, a las nuevas generaciones.

Finalizo citando a Vera (1997) quien señala que “la garantía de una identidad en lo diverso, el reconocimiento de ser iguales, es ser reconocidos como centro único de la propia experiencia -eso subjetivo, esa conciencia- y como tal diferentes”. Somos iguales porque somos diferentes. Donde dicha igualdad se traduce también en las mismas capacidades y competencias para establecer, implementar y guiar el proceso de aprendizaje que se busca logren las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes Mapuche.

Referencias

Bernstein B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.

Cañulef, E. (1999). *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe y sus fundamentos*.

Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. Chile (2005). *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Morin E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin E. (1982) La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria. En L. Apostel et al, *Interdisciplinarietà y ciencias humanas* (188-212). Madrid: Tecnos/Unesco.

Papalia D, Wendkos S. y Duskin R, (2001). *Desarrollo Humano*. Bogotá: McGrawHill.

Quidel, J. (2002). *Orientaciones para la incorporación del conocimiento Mapuche al Trabajo Escolar*. Temuco: Editorial Pehuén.

Quilaqueo D. (1999). *Actas del Segundo Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural bilingüe*. Editorial Universidad Católica de Temuco.

Quintriqueo S. (2007). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de la Araucanía* (Tesis de Doctorado no publicada). Universidad de Extremadura. España.

Quintriqueo S. (2002). *Talleres Pedagógicos I, II y III: construcción de identidad y procesos pedagógicos*. Universidad Católica de Temuco.

Quintriqueo, S. y Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16-33.

Rodrigo M. y J Arnay (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

Salas A. (1987). Hablar en Mapuche es Vivir en Mapuche: especificidad de la relación lengua/cultura. *Revista de Lingüística Aplicada* (RLA). Universidad de Concepción. Chile.

Sir J. (2008). *Educación Intercultural Bilingüe: el caso chileno*. Santiago de Chile: Editorial FLAPE. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.

Varela, F. (1999). Steps to a science of Interbeing: Unfolding (he Dharma implicit in modern cognitive science. En S. Bachelor. G. Claxton y G. Watson (Eds.), *The Psychology of Awakening*, Rider/Random House, Nueva York. Estados Unidos.

Varela, F. (1981). El círculo creativo. Esbozo histórico natural de la reflexividad. En: P. Watzlawick et al, *La realidad inventada* (294-309), Barcelona, España.

Vera R. (1997). *La noche estrellada* (la formación de constelaciones de saber). Recuperado de: <http://www.revistachiapas.org/ch5vera.html>

Walsh C. (2001) ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano. Recuperado de: red.pucp.edu.pe/wpcontent/uploads/biblioteca/100117.pdf

CESDER y la UCIREN como apuestas de vida en la formación de sujetos de la dignidad desde instituciones de educación superior en México

Sergio Enrique Hernández Loeza
Maestro en Ciencias Sociales con Especialidad en Desarrollo Municipal
Doctorando en Estudios Latinoamericanos
Universidad Nacional Autónoma de México
México
ergo04@gmail.com

Resumen: En el presente texto se relata la experiencia de dos Instituciones de Educación Superior (IES) que surgieron como parte de un proceso de lectura y compromiso con la realidad y la identificación de la educación como ámbito privilegiado para transformar las condiciones de vida adversas de las personas. Se trata de los casos del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CEDER) y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIERN), desde los cuales se ha venido desarrollando una experiencia educativa de larga data fundamentada en la lectura crítica del contexto y vinculada a la práctica transformadora de las desigualdades, con el fin de crear comunidades de aprendizaje a través de las que se construyen sujetos que sienten, piensan, nombran y se constituyen como rebeldes.

Palabras clave: Estructura; colonialidad; sujetos.

Resumo: Neste presente texto se relata a experiência de duas instituições de educação superior (IES) que surgiram como parte de um processo de leitura e compromisso com a realidade e a identificação da educação como âmbito privilegiado para transformar as condições de vida adversas das pessoas. É dos casos do centro de estudos para o desenvolvimento rural (CEDER) e as universidades campestres indígenas em rede (UCIERN), desde os quais tem vir desenvolvendo uma experiência educativa de longa data fundamentada na leitura crítica do contexto e vinculada na prática transformadora das desigualdades com o fim de criar comunidades de aprendizagem a través das que se são sujeitos que sentem, pensam, chamam e são como rebeldes. Palavras-chave: IES, estrutura triangular da colonialidade, sujeitos da digna raiva, CESDER, UCIREN.

Palavras-chaves: Estructura; colonialidad; sujeitos.

— Sergio Enrique Hernández Loeza; CESDER y la UCIREN como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación superior en México; *Humanidades Populares*; ISSN 0719-9465; Vol. 12; n° 20; Transición; junio-noviembre; 2017—

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista Uturunku Achachi, ISSN 0719-1294, octubre de 2014. También fue incluido en la colección "Primera época".

Fecha de recepción: 26 de agosto de 2014.

Fecha de aceptación: 16 de septiembre de 2014.

Citar este artículo:

Cita sugerida

Hernández Loeza, Sergio Enrique. 2017. "CESDER y la UCIREN como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación superior en México", *Humanidades Populares* 12 (20), 63-84.

APA

Hernández Loeza, S. E. (2017). CESDER y la UCIREN como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación superior en México. *Humanidades Populares*, 12 (20), 63-84.

Chicago

Hernández Loeza, Sergio Enrique. "CESDER y la UCIREN como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación superior en México". *Humanidades Populares* 12, no. 20 (2017): 63-84.

MLA

Hernández Loeza, Sergio Enrique. "CESDER y la UCIREN como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación superior en México". *Humanidades Populares* 12.20 (2017): 63-84.

Harvard

Hernández Loeza, S. E. (2017) "CESDER y la UCIREN como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación superior en México", *Humanidades Populares*, 12 (20), pp. 63-84.

Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual.



Las Instituciones de Educación Superior (IES) son producto de la modernidad europea, desde donde a partir de la parcelación del conocimiento se crean saberes especializados, científicos, que dejan fuera otras formas de conocer. Estas instituciones funcionan desde y reproducen la “estructura triangular de la colonialidad”, que incluye la colonialidad del ser, del poder y del saber (Castro Gómez, 2007), que categoriza como inadecuadas e indeseables ciertas regiones, conocimientos y formas de ser.

Ruth Moya identifica que las universidades coloniales y las colonialistas tienen principios similares en su funcionamiento. Las universidades colonialistas son aquellas que se crearon durante la época de la expansión colonial europea, para las cuales Moya señala que no es casualidad que se hayan formado en centros con alta densidad de población nativa y se haya incorporado a la nobleza indígena dentro de ellas, así como estudiado sus idiomas. Ante estas circunstancias, la autora identifica que el rol “...de la universidad colonial era el de perfeccionar los mecanismos de mediación con la población indígena llana, para el control de la fuerza de trabajo y para la mejor y más ágil captación de tributos. Por supuesto, esta nobleza era objeto de privilegios que implicaban el “blanqueamiento” indígena, como lo ilustran las pinturas coloniales” (Moya, 2012: 56). Ahora bien, para el caso de las universidades contemporáneas colonialistas, Moya señala que las viejas prácticas discriminatorias y racistas no han sido erradicadas, pues se plantea que deben servir para “superar el atraso” e “incorporar” a los diferentes en el modo de vida y pensamiento occidental, negando de facto las posibilidades de ingreso a la educación universitaria a grupos culturalmente lejanos a lo urbano-mestizo (Moya, 2012: 59-66).

Tenemos entonces un escenario donde la educación superior está restringida a ciertos sectores de la población debido a su carácter homogeneizante bajo un modelo basado en los principios epistemológicos y de vida de occidente, negando así la existencia de diversos grupos sociales. Ante esta situación, a partir de la segunda mitad del Siglo XX, y particularmente desde las década de 1960 y 1970, comienza a gestarse un fuerte movimiento indígena en América Latina¹, mismo que va a cuestionar el carácter colonialista de la educación: “... en términos generales, y guardando las distancias entre país y país, podría decirse que el movimiento indígena pudo comprender plenamente que la escuela contribuyó a desarmar los procesos de resistencia indígena y que fue un elemento de asimilación y aculturación” (Moya, 2012: 68).

¹ Yvon Le Bot identifica tres etapas del surgimiento del movimiento indígena latinoamericano: 1°.- durante la década de los sesenta y primera mitad de los setenta con la formación de las primeras organizaciones indígenas de largo alcance; 2° de la segunda mitad de los setenta a 1992 en donde se da la consolidación de las organizaciones, dándose la aparición pública y visible de sus demandas; 3° en los años noventa, cuando se da el salto hacia la esfera política, ya sea compitiendo por escaños políticos o a través de propuestas autonómicas como la del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México (Le Bot, 2013: 40-44).

Así es que surgen demandas y propuestas de reformulación de las formas de llevar a cabo la educación, en primera instancia dirigidas a los niveles básicos, pero que han tenido su repercusión hacia el nivel superior. Surgen entonces propuestas de educación propia desde pueblos indígenas en diferentes latitudes de América Latina. En este contexto, por ejemplo, Bruno Baronet realiza un recorrido por los antecedes de la educación propia zapatista y señala que las "... experiencias autogestivas previas de educación comunitaria e indígena que han surgido en las últimas décadas en el continente latinoamericano han ocurrido al margen y en reacción a las políticas indigenistas y represivas de los gobiernos centrales" (Baronet, 2009: 56). En este sentido, se observa la emergencia de propuestas elaboradas desde abajo para contrarrestar la política colonialista de los Estados-nación a través del sistema educativo formal. Así, se comienza a hacer uso de diversos conceptos para referirse a la educación propia, tales como la etnoeducación en Colombia o la educación intercultural en Ecuador. No obstante, a pesar de que países como los antes señalados la enunciación de estos conceptos se dio inicialmente desde los movimientos indígenas en la búsqueda de formas propias de educación, en los últimos años se ha dado una apropiación de los conceptos por parte del Estado vaciándolos de su contenido político (Cerdeña, 2007).

En el caso particular de la educación superior el proceso de creación de instituciones propias, que buscan trascender la "estructura triangular de la colonialidad" es diversa, pero podemos ubicar un auge mayor de IES de y para pueblos indígenas (en algunos casos denominados Instituciones Interculturales de Educación Superior) a partir de la década de 1990, aunque los antecedentes de su formación se encuentran desde la emergencia del movimiento indígena contemporáneo. En este sentido, existe una gran diversidad de IES, algunas creadas desde el movimiento y los pueblos indígenas, otras de los gobiernos nacionales, otras más desde organizaciones de la sociedad civil, pero lo que tienen en común es la búsqueda de formas de llevar a cabo educación superior que superen la colonialidad del saber y se abran a atender necesidades y anhelos particulares de poblaciones que históricamente habían sido relegadas y subalternizadas, tales como los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes.

Respecto experiencias de este tipo de IES (y programas dentro de IES convencionales) podemos encontrar en la actualidad una serie de publicaciones que dan cuenta de sus caminos, afinidades, divergencias, retos y perspectivas, entre las cuales destacan los libros coordinados por Daniel Mato desde el "Proyecto

Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina" de la UNESCO-IESALC (Mato, 2008, 2009a, 2009b y 2012). En el caso particular del presente artículo me centraré en la experiencia de dos IES mexicanas que surgen desde organizaciones de la sociedad civil (con un origen común) y que no se denominan a sí mismas como interculturales, pero que en su caminar han buscado responder al contexto local, partiendo del reconocimiento de la necesidad de trabajar desde y con las personas con el fin de propiciar una práctica transformadora de las desigualdades sociales y la construcción de sujetos rebeldes. Las IES en cuestión son el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural

(CESDER) y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIREN), ubicadas ambas en la entrada a la Sierra Norte de Puebla. La construcción del presente texto se basa en mi experiencia de colaboración con estas instituciones, principalmente con la UCIREN², y la revisión de la bibliografía existente sobre ellas.

Antes de hablar sobre la experiencia de estas dos IES, es importante resaltar que detrás de esta discusión se encuentra también el del papel de la educación superior bajo el sistema político económico dominante: “uno de los objetivos de la estrategia neoliberal es, sin duda, educar a las elites en sus instituciones privadas y adiestrar para el trabajo manual a las masas portadoras de la fuerza de trabajo con las características que requiere el capital: barata, saludable, y preparada de manera tan elemental que no sea capaz de cuestionar su situación subordinada, e incluso acepte como natural la dominación social del capital” (Ornelas, 2007: 21). En este sentido, tanto el CESDER como la UCIREN parten de una lectura de la realidad que asume una lucha diaria y frontal para agrietar el capitalismo (Holloway, 2011) y las estructuras de pensamiento y práctica que lo sustentan.

La lucha contra la “agricultura de la pobreza”: CESDER

Hablar del CESDER implica necesariamente referir a Gabriel Salom (1937-2011). Él fue un lasallista que desde muy joven identificó su vocación de caminante y promotor de procesos de reflexión acerca de las situaciones de desigualdad para producir cambios mediante la puesta en práctica de una educación humanista y crítica. Sus experiencias de vida lo llevaron a “... Cuba a terminar de estudiar y trabajar en las escuelas lasallistas cubanas” (Salom, 2009a: 77). A lo largo de su vida estuvo en diferentes lugares: el

Benavente de Puebla; en Tapachula; en Córdoba, Tepeyahualco y Tantoyuca (Veracruz); y en Tehuacán, San Miguel Tzinacapan, Yahuitlalpan y Capohlihtic (Puebla). En cada uno de estos lugares promovió procesos organizativos a través de la práctica educativa, lo cual le llevó a ser acusado de “guerrillero” en diferentes ocasiones y tener que dejar sus lugares de residencia (Salom, 2009a), pero nunca dejó su ideal de luchar para transformar la realidad.

Resulta de particular interés en este caso las experiencias vividas en sus tres últimos lugares de residencia: San Miguel Tzinacapan, Yahuitlalpan y Capohlihtic. En San Miguel Tzinacapan llegó a colaborar a finales de la década de 1970 en un proceso que se había iniciado “... desde 1973 por el equipo PRAD E. C. (Proyecto de Animación y Desarrollo, Asociación Civil), y cuyo mérito ha sido adaptarse a los cambios a través del tiempo, manteniendo firme su compromiso de brindar una educación respetuosa de la identidad social y cultural de sus jóvenes alumnos” (Morales, 2012: 19). En 1979 la comunidad le pidió

² Dicha colaboración inició a partir de que tuve la oportunidad de conocer a algunos integrantes de la UCIREN desde 2004, pero particularmente a través del cursado del Diplomado en Mediación Pedagógica para la interculturalidad que la UCIREN dio como parte del Consorcio Intercultural (2011), así como mi participación en la coordinación conjunta en 2012 del Seminario Internacional Educación Intercultural a Nivel Superior, el cual dio como resultado la publicación de un libro (Hernández Loeza et al., 2013), y la colaboración en algunas actividades de la maestría en Pedagogía del Sujeto que oferta la UCIREN.

que hiciera las gestiones para abrir una Telesecundaria, y desde entonces él trabajó en la educación pública (Salom, 2009a: 80). Su idea fue construir una “‘escuela granja integrada’, con apoyo del Sistema Alimentario Mexicano y del gobierno del estado” (Salom, 2009a: 80). La Telesecundaria en cuestión es Tetsijtsilin, institución que sigue funcionando hasta la actualidad bajo los principios de la enseñanza activa, la educación popular y la valoración de la lengua y cultura masehual; y que basa su trabajo en la flexibilidad del currículo, el aprendizaje situado y la construcción de comunidades de práctica (Ver Morales, 2012).

En 1982, Salom se dirigió a Yahuitlalpan, donde empezó a trabajar en la Telesecundaria, implementando un modelo similar al iniciado en San Miguel Tzinacapan. Para 1984, se le unieron Irma Estela Aguirre, Benjamín Berlanga y Ulises Márquez, constituyéndose el núcleo de trabajo del CESDER. Junto con Irma, Benjamín y Ulises, Gabriel recuerda que “... habíamos hecho nuestro propio programa de estudios y trabajábamos las actividades productivas, pero no nos convencía del todo y un buen día nos decidimos: reunimos a todos los alumnos y organizados por grados les pedimos que discutieran e hicieran una lista de todas las cosas que ellos necesitaban saber para sobrevivir, para resolver sus problemas, para mejorar sus condiciones de vida y las de su familia”, surgiendo así el modelo de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (TVC) (ver Pieck, Messina y Colectivo Docente, 2008 y Messina, 2012), que de cierta manera había sido esbozado en la experiencia de San Miguel Tzinacapan. A partir del trabajo en Yahuitlalpan le dieron a Gabriel “... la supervisión de la Zona 016 de telesecundarias estatales, con cinco escuelas: Oxpantla, Tlamanca, Ixtactenango, Acaxiloco y Tateno” (Salom, 2009a: 83). En 1985 los integrantes del CESDER decidieron constituirse legalmente para lo cual se registraron como Promoción y Desarrollo Social, A.C. (PRODES).

Así tenemos que el CESDER inició sus actividades en 1982 a partir del trabajo con las Telesecundarias y adquirió su figura legal en 1985 con el nombre de PRODES. Desde entonces, el CESDER-PRODES ha impulsado “... en la Sierra Norte del estado de Puebla una serie de proyectos y programas de trabajo tanto educativos como de promoción del desarrollo, junto con productores, familias, comunidades y organizaciones sociales de los municipios de Zautla e Ixtacamaxtitlán” (CGEIB, 2007:173). Su misión es: “Formar y consolidar sujetos sociales para que sean capaces de transformar su realidad con proyectos de vida buena”, mientras que su visión se refiere a: “Lograr una vida buena y digna en comunidades rurales pobres, contando con la voluntad y acción colectiva de las comunidades campesinas e indígenas y la participación social” (CESDER-PRODES, 2013: 5).

El trabajo se desarrolla a través de dos programas: Programa de Formación de Recursos Humanos y Programa de Desarrollo Regional. En el primero se incluyen todos los procesos educativos (formales y no formales), mientras que el segundo comprende cuatro áreas: 1) Producción alimentaria; 2) Impulso de nuevos comportamientos económicos; 3) Ciudadanía y Organización Comunitaria; y, 4) Bienestar familiar y comunitario (Huerta, Serrano y Comunidad, 2008: 48-50). Al ser una organización de la sociedad civil, el financiamiento del CESDER depende de la búsqueda de fuentes de recursos diversas, lo

que genera cierta inestabilidad: “A pesar de los esfuerzos cotidianos de muchas personas por lograr una pequeña estabilidad y de la colaboración de particulares; empresarios, fundaciones nacionales y extranjeras, del gobierno estatal y federal, y del trabajo voluntario de muchas personas, incluyendo la valiosa aportación de comunidades campesinas y jóvenes que participan en programas de la institución, la seguridad de un financiamiento estable para el cumplimiento de su ambicioso plan es siempre una situación de incertidumbre” (Huerta, Serrano y Comunidad, 2008: 51).

Ahora bien, en el camino de consolidación del Programa de Formación de Recursos Humanos cayeron en la cuenta de que los egresados de las Telesecundarias no tenían opciones para continuar estudiando, en el CESDER decidieron abrir un bachillerato que funcionó de 1986 al 2000 y en el que la intención fue formar a jóvenes como promotores de desarrollo con una perspectiva ética que “... impulsó una economía solidaria, con un enfoque educativo que va más allá de la simple formación técnica para la inserción laboral” (Gómez, 2011: 45). En este sentido, el Bachillerato “...buscaba la constitución de ‘sujetos sociales’ capaces de promover proyectos de ‘vida buena’, y se concebía a la educación rural como un proyecto de defensa del grupo social, que debía ser de utilidad inmediata para los individuos, para sus familias y para la comunidad” (Gómez, 2011: 45).

Entre 1986 y 1987 adquirieron el rancho Capohlihtic y la Cañada (Salom, 2009a: 84). En Capohlihtic se construyó un albergue para los estudiantes y un centro de capacitación para profesores, mismos que funcionan hasta la actualidad. En la Cañada se constituyó un campo de experimentación y difusión agropecuaria. Para 1987, Benjamín Berlanga “... planteó: ¿por qué no una licenciatura en el campo, para campesinos?” (Salom, 2009a: 84). Fue así que, a partir de la experiencia acumulada a lo largo de los años de trabajo en educación media, se planteó la incursión en la educación superior.

Este nuevo camino partió de un análisis del contexto local en el que se ubicaba la experiencia, a la cual el equipo de trabajo constituido, a través de la palabra de Benjamín Berlanga denominó como de “agricultura de la pobreza”, es decir, aquella que genera una producción para la infrasubsistencia debido a que se realiza en condiciones climáticas desfavorables (Berlanga, 1990). Ante este reconocimiento, el grupo impulsor del CESDER identificó como características definitorias de las zonas de extrema pobreza el que “... paralelamente a la subordinación de la fuerza de trabajo, el producto y los procesos sociales campesinos a la lógica de acumulación y valoración del capital, se da una relación e interacción entre el campesino y la naturaleza signada y determinada por el bajo potencial productivo de los ecosistemas en cuestión” (Berlanga, 1990: 7). Luego entonces, la población que potencialmente ingresaría a la licenciatura que se pretendía crear vivía en una situación de explotación y dependencia originada en las condiciones de “agricultura de la pobreza” antes esbozada, por lo que la estrategia educativa a desarrollar debería responder al reto de superar esa situación: “Es aquí donde el problema del desarrollo deviene en ‘opción clasista’ (retomando el lenguaje marxista), es decir, en el proyecto de un grupo social, los campesinos, que construyen y definen sus opciones de bienestar y felicidad como opción frente al resto de la sociedad. De lo que se trata, pues,

es de la lucha de los campesinos por el control social sobre sus vidas, sobre sus procesos productivos, sobre las formas de apropiarse la naturaleza, y sobre sus formas de vincularse con el resto de la sociedad" (Berlanga, 1990: 18).

A partir del diagnóstico anterior se identifica que la "agricultura de la pobreza" se deriva de una situación estructural propia del capitalismo, por lo que la opción para revertirla es la autosubsistencia como estrategia de desarrollo rural, mismo que:

... se organiza a partir de los sujetos del desarrollo como generadores de un reconocimiento de las formas específicas de subordinación de su trabajo y su producto a la lógica de la acumulación del capital para, a partir de allí, avanzar en una definición de una relación con la naturaleza que permita potenciar los recursos disponibles de la USC en función de la autosubsistencia, y para avanzar en la construcción y consolidación de formas diversas y múltiples de organización que permitan un aprovechamiento colectivo de los recursos disponibles, que potencien la capacidad de negociación y enfrentamiento en relación con el resto de la sociedad, en función de la exigencia de una relación digna y justa como parte de una nación, y que permita la definición de proyectos de liberación real, razones de lucha y de esperanzas de una vida mejor (Berlanga, 1990: 22-23).

Así, en 1988 se hizo la primera formulación de una propuesta de educación superior, presentada a la Universidad Iberoamericana y a la Universidad La Salle para recibir el respaldo de alguna de ellas para conseguir la validez oficial de los estudios. Finalmente, se decidió lanzar la licenciatura por su propia cuenta y en 1989 se abrió la primera generación de la licenciatura en "Planeación del Desarrollo Rural", mientras que en 1990 la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla otorgó el Registro de Validez Oficial (REVOE) (Izquierdo, 2010: 165).

Desde el principio en el CESDER "... la vinculación estrecha entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión, han sido constantes a lo largo de la vida institucional y ha sido la manera de confrontar permanentemente a la realidad de pobreza de las comunidades de la zona" (Izquierdo, 2010: 160), por lo que en el programa de licenciatura está no fue la excepción.

La licenciatura que ofrece el CESDER-PRODES está dirigida principalmente a personas vinculadas con organizaciones comprometidas con el desarrollo de sus regiones, por lo que su perfil de ingreso incluye los siguientes elementos:

- Que estén trabajando en proyectos de desarrollo local, sea en organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales o en programas de los gobiernos estatal y federal; □ Que estén comprometidos con su trabajo y estén interesados en resignificar y enriquecer su práctica como promotores y/o técnicos del desarrollo;
- Que cuenten con la autorización de la comunidad, del proyecto o de la institución, según sea el caso, para participar en el proceso de formación y

calificación profesional contando con la autorización para asistir a los encuentros y a los cursos de verano;

- Que tengan la voluntad de participar en un proceso de formación exigente que les requerirá tiempo, dedicación y esfuerzo personal no sólo para el estudio sino para cuestionar y modificar su práctica de promoción (Domínguez y Serrano, 2014).

A lo largo del tiempo que se ha venido desarrollando la licenciatura del CESDER, se han dado cambios en función de las necesidades contextuales y de los estudiantes, por lo que “... podría hablarse de una universidad efímera que responde conforme surgen las demandas” (CGEIB, 2007: 177). El mismo concepto de desarrollo, presente en el nombre del Centro y de la licenciatura ha sido motivo de constante debate y reformulación, planteado en una de sus últimas elaboraciones que el desarrollo implica un abordaje ético

... a partir de la discusión y aterrizaje instrumental de tres asuntos:

1. La discusión de qué es la vida buena como aspiración social.
2. El asunto de la realización del modo humano de ser humano.
3. El asunto de la relación con el otro en el nosotros grupal, y con el otro que no somos nosotros en la relación con los demás.

Desde esta perspectiva, proponemos que una apuesta ética de modo de vida buena puede ordenarse a partir del ejercicio social de tres complejos de virtudes (...): la dignidad, la identidad y la autonomía (Huerta, Serrano y Comunidad, 2008: 45-46).

Bajo esta concepción, la metodología educativa se basa en los principios de la resignificación, la etnicidad y la globalización e integración de los contenidos educativos en el proceso de aprendizaje (Domínguez y Serrano, 2014). Desde dichos principios se desarrollan seis estrategias pedagógicas: 1) la construcción de situaciones de aprendizaje; 2) la alternancia educación-producción; 3) la apropiación de la palabra; 4) el desarrollo del potencial de significación; 5) la comunidad de aprendizaje; y, 6) la vida en comunidad educativa (Domínguez y Serrano, 2014; Saldivar, 2012: 115).

Con el proceso formativo de la licenciatura en el CESDER buscan: “1) Formar personas capaces de impulsar procesos de desarrollo en el medio rural; 2) Promover la articulación entre organizaciones y grupos sociales de diversas regiones del país, propiciando la producción y gestión de conocimientos para el desarrollo local; 3) Basar el proceso formativo en la metodología de Comunidad de Aprendizaje que toma como punto de partida a la persona y su mundo de vida y aumenta la posibilidad de construir y consolidar colectivos capaces de realizar proyectos de vida buena” (<http://www.cesder-prodes.org/>).

El funcionamiento de la licenciatura implica un curso propedéutico, que tiene el fin de sensibilizar a los estudiantes de nuevo ingreso acerca del funcionamiento del programa y su

perspectiva. Una vez que se ha cubierto este propedéutico, la licenciatura tiene una duración de cinco años, cada uno de los cuales tiene un verano de cinco semanas y dos semestres. El funcionamiento de cada uno de los semestres de la licenciatura implica una organización del trabajo donde con una semana es presencial y se desarrolla en el albergue que el CESDER tiene en Zautla, para posteriormente tener cuatro semanas de trabajo de intervención en la práctica, seguimiento, sistematización y autoestudio (Domínguez y Serrano, 2014).

El actual plan de estudios de la licenciatura está estructurado en cuatro líneas de formación, tal como se muestra a continuación:

Líneas de formación	1er año	2do año	3er año	4to año	5to año
Gestión del conocimiento o sobre la realidad	Gestión del Conocimiento sobre la realidad Social, I	Gestión del Conocimiento sobre la realidad Social, II	Estructura y dinámica económica y social: La comunidad rural y su entorno.	Problemas económicos y sociales: Acumulación de capital y espacio rural en México	Seminario de grado: Problemas del desarrollo (estudio de caso)
			Relacionalidad: Alteridad, intersubjetividad e interculturalidad.	Nueva ruralidad y movimientos sociales.	
Intervención comunitaria y sujetos sociales	Comunidad de Aprendizaje, I	Comunidad de Aprendizaje, II	Planificación para el Desarrollo, I: El diagnóstico	Planificación para el Desarrollo, II: Instrumentos para la gestión del Desarrollo	Planificación para el Desarrollo, III: Problemática de Gestión del Desarrollo
			Vinculación con la Comunidad, I	Vinculación con la Comunidad, II	Vinculación con la Comunidad, III
Gestión ambiental	Producción agroecológica, I	Producción Agroecológica, II	Producción Agroecológica, III: Manejo de sistemas productivos	Producción Agroecológica IV: Investigación agroecológica.	La Comunidad Sustentable
	Gestión Ambiental, I	Gestión Ambiental, II	Sustentabilidad	Unidad Familiar Sustentable	Sustentabilidad en los Procesos de Desarrollo (estudios de caso)
Apoyo al desarrollo personas y el desempeño profesional	Habilidades de Expresión y Comunicación, I	Habilidades de Expresión y Comunicación, II	Acompañamiento o tutorial	Acompañamiento tutorial	Tutoría de tesis
	Habilidades de Pensamiento, I	Habilidades de Pensamiento, II			
	Tecnologías de Información y Comunicación, I	Tecnologías de Información y Comunicación, II			

1.1.1 Fuente: Domínguez y Serrano, 2014

En este plan de estudios cada una de las líneas de formación cumple una función específica: reflexionar sobre la realidad, manejar metodologías para el trabajo comunitario, tener conocimientos técnicos agroecológicos y desarrollar habilidades prácticas para el desempeño profesional. Para el desarrollo de los temas que se van viendo en los encuentros presenciales se cuenta con la colaboración de investigadores y especialistas de diversas IES mexicanas y de otros países. Asimismo, el voluntariado ha sido fundamental para su funcionamiento, para el cual en 2013 generaron una guía de colaboración (CESDERPRODES, 2013).

En cuanto al gasto mensual por estudiante, en la página de internet del CESDER-PRODES se señala que el costo es de \$1,500.00; "incluyendo los gastos de hospedaje, alimentación, materiales didácticos y costos de operación del proceso formativo. El CESDER, consciente de la situación económica de los estudiantes, busca financiamiento del 70% del costo de formación de cada uno". En este sentido, el Centro ha buscado que sus procesos educativos formales y no formales sean accesibles a la mayor parte de la población interesada, en especial para campesinos y miembros de organizaciones sociales.

Para su funcionamiento el CESDER cuenta actualmente con 32 trabajadores de planta, no sólo para la licenciatura, sino para llevar a buen término el funcionamiento de los dos Programas con los que trabaja. De los 32, 6 de son originarios de fuera de la región donde se ubica el CESDER, por lo que se observa que hay una incorporación al trabajo mismo de los/as egresados/as del mismo Centro. En 2008 se tenían datos que reflejaban 17 generaciones de profesionistas campesinos, con 209 profesionistas campesino egresados y 121 jóvenes participando (Saldívar, 2012: 108). Asimismo, "... una parte significativa de los graduados del CESDER son en la actualidad los maestros/as de las TVC. Estas trayectorias educacionales se inscriben en las relaciones de cooperación entre ambas organizaciones, que se han mantenido hasta la fecha" (Messina, 2012: 141). En este sentido, quienes egresan del CESDER buscan el sueño educativo planteado por Gabriel Salom:

Nosotros queremos ocuparnos, no en entrenar a los niños para responder exámenes sino en ayudarlos a desarrollar talentos: la creatividad, la curiosidad, el sentido de aventura, la ambición, la cultura del aprendizaje, del asombro, de la mano levantada, de la pregunta, del proceso, del debate, una cultura que premia la creatividad, la irreverencia, la capacidad para resolver problemas, la producción de conocimientos, el uso de las manos para producir los bienes. El cuidado de la tierra, nuestra casa común (Salom, 2009b: 174).

La influencia del CESDER en diversos procesos educativos ha impactado no sólo en la región donde se ubica, sino que también ha trabajado asesorando diversas experiencias

educativas y organizativas a nivel nacional e internacional, tales como las que se muestran a continuación:

Algunas Organizaciones No gubernamentales que han recibido asesoría y apoyo del CESDER	Algunas entidades gubernamentales que han tenido asesorías del CESDER
<ul style="list-style-type: none"> - Patronato Pro Educación Mexicano. Chiapas. - Preparatoria Servicios del Pueblo Mixe. Oaxaca Comunidad de Tlahuilotepic. Preparatoria. Zona Mixe, 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa Educativo Comunitario Indígena PECl, para la Secretaría de Educación Pública del Estado de Chiapas. Consistió en el diseño del modelo de bachillerato
<p>Oaxaca.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centro de Desarrollo de Valle de Bravo. Edo. Mex. San Antonio Mitxepic. Preparatoria. Sierra Sur de Oaxaca. - Universidad Intercultural Ayuk. Oaxaca. Institución tripartita Universidad Iberoamericana- Jesuitas, Servicios del pueblo Mixe. - Asociación jalisciense de Apoyo a grupos indígenas AJAGI. Jalisco. - Misión de los jesuitas en Creel. Chihuahua. - Organización Indígena Totonaca. Huehuetla Puebla. - Cooperativa Tosepan Titataniske, Cuetzalan Puebla. - Centro de Apoyo Comunitario para el Trabajo Unidos CACTUS. Diseño de dos bachilleratos. Mixteca Oaxaca. - Frente Popular de lucha de Zacatecas. Diseño del programa educativo de esta organización campesina. - Consejo Regional Indígena del Cauca. Colombia - Apoyo a una red de organizaciones sociales de Ciudad Juárez en diseño del diplomado "Juaritos a defendernos" - Diseño del Centro de Formación de Finanzas Rurales Populares para "La Colmena Milenaria" Red de ONGs de microfinanzas a nivel nacional. 	<p>que se aplicó en las zonas indígenas (1991), antes del levantamiento zapatista. A pesar del cambio en la política estatal, algunos bachilleratos han sobrevivido dentro de las comunidades autónomas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - CONAFE, Veracruz e Hidalgo. Diseño de Posprimaria para zonas rurales. - Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. Diseño de un modelo de educación sexual y reproductiva. - IMSS. Diseño de un modelo de educación sexual y reproductiva. - Secretaría de Educación Pública del Estado de Guerrero. Diseño de un modelo de educación sexual y reproductiva. - Modelo de Atención a los Centros de Desarrollo Comunitario para el gobierno del estado de Puebla. Sistema de información y Comunicación SICOM. Diseño del modelo educativo de los telecentros. Gobierno del estado de Puebla. - Universidad del Medio Ambiente UMA (particular). Diseño de tres maestrías: Arquitectura sustentable, negocios sustentables y derecho ambiental.

2.1.1 Fuente: Izquierdo, 2010: 234-235

Con el paso del tiempo y el proceso de consolidación vivido en el CESDER-PRODES, en 2012 se definió que la forma de organización sería a partir de 5 centros: 1) El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), cuyo objetivo principal tiene relación con la educación formal; 2) El Centro para la Dinamización de la Economía Solidaria (CEDES), quien impulsa grupos de ahorro y préstamo, microempresas rurales, fondos revolventes en las comunidades de Zautla y de otros municipios; 3) El Centro de Formación y Capacitación Alfarrera (CEFRCAL), ubicado en San Miguel Tenextatiloyan; 4) El Centro de Organización Comunitaria y Vivencia de Nuestros Derechos (COCVD), encargado de fortalecer los procesos organizativos de los diferentes grupos y la promoción de nuestros derechos; y, 5) El Centro de Capacitación Agroecológica y Apoyo a la Producción Campesina (CECAAPROC), cuyo objetivo es fortalecer e incrementar la producción agroecológica de

alimentos en las unidades de producción familiar campesinas e indígenas para aumentar la seguridad y soberanía alimentaria (CESDER-PRODES, 2013: 6-7).

Junto con este proceso de consolidación de la experiencia del CESDER-PRODES vino el recambio generacional y la búsqueda de nuevos ámbitos de formación académica. En este sentido, un grupo de fundadores del CESDER inició un proceso de creación de una nueva IES, vinculada al propio CESDER, pero que ha ido configurando su propia identidad, dando surgimiento a la UCIREN

La formación de “sujetos de la digna rabia”: UCIREN

La Universidad Campesina Indígena en Red (UCIREN) “... es una organización de la sociedad civil fundada en 1998 y registrada como Asociación Civil. Recoge la experiencia de 30 años del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural en procesos acompañamiento a comunidades y colectivos en regiones campesinas e indígenas, planificación con sujeto, planificación estratégica institucional, procesos de fortalecimiento organizacional y diseño de modelos educativos” (<http://www.ucired.org.mx/uci-red/principios>). Dado el trayecto del CESDER que respalda a la UCIREN; así como el trabajo que han desarrollado desde su creación, “... actualmente es reconocida por muchas organizaciones civiles, grupos, instituciones y académicos que trabajan los temas educativos dentro y fuera del país como una de las experiencias educativas más interesantes de México, por su práctica pedagógica en diplomados y talleres y particularmente en la maestría en pedagogía del sujeto” (Maldonado, 2012: 8).

La propuesta educativa de la UCIREN parte de los siguientes supuestos, que he recuperado de una charla impartida por Benjamín Berlanga como parte de una sesión de capacitación educadores para adultos del Instituto Estatal de Educación para Adultos (IEEA) llevada a cabo en julio de 2014. Primero, los espacios educativos son espacios para la producción de un saber de mi/nuestras vidas y no para abreviar conocimientos. Segundo, sería más fácil no hacerlo así, porque para esta otra forma se requiere un disponernos, porque se trata de un saber que me/nos afecta. Tercero, al entrar en los espacios educativos propiciados por la UCIREN, nos damos tiempo para abrir en espacio para pensar-nos; la idea es conversar sobre cómo nos va en la vida porque, siguiendo a Gadamer, “educar es conversar”. Cuarto, cuando nos disponemos a conversar nos damos cuenta de nosotros mismos, por lo que la teoría se subjetiviza y surge uno mismo. En este sentido, la pedagogía del sujeto de la que parte de la UCIREN no es algo que se aprende y luego se hace, sino que se va haciendo en el conversar-nos y pensar-nos. Es una invitación a pensar cómo es nuestra vida y cómo podemos transformarla. En aquella charla, Benjamín recuperó una frase de María de los Ángeles Turón para sintetizar la propuesta: “mejor que saber qué es la vida es saber cómo nos va en la vida”. En este sentido, los procesos educativos que fomenta la UCIREN se basan en la reflexión del fluir de la vida y las formas en que podemos superar las situaciones de opresión y desigualdad que la atraviesan.

Para lograr lo anterior, la UCIREN "... se sostiene con la aportación de las personas y organizaciones que participan en los procesos de formación, con donaciones de fundaciones y agencias nacionales e internacionales de cooperación y con la venta de servicios de consultoría a instituciones privadas, gubernamentales y organismos de cooperación internacional" (<http://www.ucired.org.mx/uci-red/principios>). Además, "... cuenta con un pequeño equipo técnico de tiempo completo y un banco de asesores que son invitados a colaborar puntualmente y de acuerdo a su especialidad en los proyectos de la UCI" (<http://www.ucired.org.mx/uci-red/principios>).

Esta forma de funcionamiento se basa en la concepción que se tiene de universidad, que incluye cuatro campos de acción: 1) Frente a la universidad que hace "extensión", la universidad "extendida"; 2) Frente a la universidad claustro del saber, la universidad de comunidades de aprendizaje, espacio público donde circulan los conocimientos; 3) frente a la universidad de la cátedra, la universidad también de la conversación entre todos; y, 4) frente a la universidad lugar, instalación, la universidad red (Berlanga, 2011: 7). Así, la UCIREN no requiere tener una planta docente amplia, o unas instalaciones enormes para producir los encuentros educativos, sino que a partir de los principios en que se sustenta, funciona como un espacio para pensar-nos.

En su accionar práctico desarrolla una serie de tareas agrupadas en torno a 4 programas. El primero de ellos es el de "Asesoría solidaria a Organizaciones de la Sociedad Civil", el cual consiste en acompañar procesos educativos y/o de fortalecimiento institucional sin costo a organizaciones sociales. El segundo es el de "Formación Especializada y Gestión del Conocimiento", a través del cual impulsan "... la articulación de redes de conocimiento y de intercambio con instituciones, organizaciones, colectivos e individuos para fortalecer las capacidades de los sujetos a partir del reconocimiento y resignificación de su práctica técnica, social y pedagógica, que les permita elaborar y alimentar proyectos de vida buena" (<http://www.ucired.org.mx/uci-red/formacion-especializada>) entre los que están la Maestría en Desarrollo de la Práctica Educativa en el Medio Rural e Indígena (Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa); la Maestría en Manejo Sostenible de Agroecosistemas en alianza con el Departamento de Agricultura y Medio Ambiente del ICUAP de la BUAP, el CESDER, la UNIRIOJA; el Diplomado en Mediación Pedagógica para la Interculturalidad en alianza con el Consorcio Intercultural (2011) y diversos Seminarios y Talleres. El tercero es el de "Consultoría en Educación y Procesos de Planificación", el cual representa ser el área de venta de servicios para de consultoría a instituciones privadas y gubernamentales, tanto nacionales como internacionales. Finalmente, el cuarto, es el de "Acompañamiento de procesos locales para la elaboración de futuros deseados y la lucha por una vida digna", que implica el fortalecimiento de colectivos organizados en la búsqueda de la vida buena. Algunos ejemplos de acciones correspondientes a cada uno de estos programas se muestran en la siguiente tabla.

Programa	Algunas actividades desarrolladas
Asesoría solidaria a Organizaciones de la Sociedad Civil	<p>2014, Acompañamiento para la planificación estratégica de la red Proceso de articulación de la Sierra de Santa Marta, Tatahuicapan de Juárez Veracruz.</p> <p>2013, Acompañamiento al equipo impulsor de la UNICEM Universidad Cempoálteatl Mixe de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca en el desarrollo del modelo de educación superior. 2012, Acompañamiento a Cooperativa de Mujeres Cafetaleras Independientes (COMUCAFI) en el proceso interno de fortalecimiento institucional.</p> <p>2011, Acompañamiento en el proceso de planificación estratégica 2012-2017 y evaluación de impacto de los Programas de la Universidad Campesina del Sur (UNICAM) de la CNPA. 2010, Asesoría para el diseño del modelo educativo de las Escuelas Bachillerato de CACTUS A.C. en Oaxaca.</p>
Formación Especializada y Gestión del Conocimiento	<p>2014, 1ª Generación de la Maestría en Prácticas Narrativas</p> <p>2009 a 2014, 5 Generaciones de la Maestría en Desarrollo de la Práctica Educativa en el Medio Rural e Indígena (Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa)</p> <p>2012 y 2013, 2 Generaciones de la Maestría en Manejo Sostenible de Agroecosistemas</p> <p>2012, Seminario Internacional en Educación Intercultural a Nivel Superior en alianza con la Universidad Intercultural del Estado de Puebla y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela.</p> <p>2012, Seminario: Las ideas de Iván Illich y Carlos Marx. Un pensamiento necesario en este tiempo revuelto y de elaboración de esperanzas. En colaboración con la UNITIERRA</p> <p>2012, Diplomado Mediación Pedagógica para la Interculturalidad</p> <p>2012, Taller Artesan@s en Medios Audiovisuales en colaboración con La Media Naranja</p> <p>2011 Diplomado Cambiar el mundo, construyendo poder popular</p> <p>2011, Curso de Formación en Economía Solidaria en convenio con DVV, Ayuda en Acción, Organizaciones Sociales y No gubernamentales.</p>
Consultoría en Educación y Procesos de Planificación	<p>2014, Diseño del Programa de Profesionalización de Educadores para Adultos del Instituto Estatal de Educación para Adultos IEEA Puebla (Diplomados, Especialidad y Maestría). 2013, Diseño de la Maestría en Educación para Adultos y Fortalecimiento de Ciudadanía para el Centro Cultural Poveda República Dominicana.</p> <p>2013, Actualización de los fundamentos (enfoque y perspectiva) del Plan de Estudios del Doctorado en Economía Política del Desarrollo del CEDES-BUAP.</p> <p>2012, Asesoría para el fortalecimiento de procesos de formación y para la consolidación institucional de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla</p> <p>2012, Asesoría para el fortalecimiento institucional del equipo de trabajo comunitario de las Hermanas de la Caridad en Cuba en las áreas de finca integrada, sistemas de microfinanciamiento y organización interna del equipo.</p> <p>2011 y 2012, Asesoría para la actualización del Posgrado (Maestría y Doctorado) en Sociología del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP.</p> <p>2010, Evaluación Institucional del Centro de Estudios Ecuménicos CEE, del Grupo de Estudios Ambientales GEA, de CAMPO A.C. y del Grupo de Acción e Investigación Ambiental GAIA para la fundación alemana EED.</p>
Acompañamiento de procesos locales para la elaboración de futuros deseados y la lucha por una vida digna	<p>2011 a 2013, Impulso de procesos de conversación y concordancia con actores sociales locales para la elaboración de imágenes colectivas de vida digna y fortalecimiento de capacidades y condiciones para el mejoramiento de la vida familiar y comunitaria en siete municipios con altos índices de pobreza y vulnerabilidad social y cultural en el Estado de Yucatán, financiado por la Fundación Kellogg</p>

3. 1. 1 Fuente: elaboración propia con base en datos de ucired.org.http://www.mx/

En particular me detendré en el presente trabajo en el “Programa de Formación Especializada y Gestión del Conocimiento”, y en particular en el programa de maestría en Desarrollo de la Práctica Educativa en el Medio Rural e Indígena (Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa), ofertada desde 2009.

Este es un programa de posgrado que oferta la UCIREN, pero que en términos del reconocimiento oficial de los estudios, es el CESDER quien otorga el título. Este programa está dirigido a “... docentes y promotores del desarrollo comunitario que laboren en zonas rurales en comunidades campesinas y/o indígenas” (CESDER, 2010: 4), y se basa en los principios de una interculturalidad dialógica, una pedagogía de la alteridad y la resignificación de la propia práctica educativa como eje ordenador del proceso de formación propuesto (CESDER, 2010: 4). El objetivo de la maestría es “... mejorar la práctica profesional de educadores que trabajan en comunidades indígenas y campesinas, fortaleciendo con la formación de posgrado capacidades y competencias para una educación de calidad y adecuada que genere una ampliación de posibilidades de vida digna de las personas y colectivos” (CESDER, 2010: 15).

El plan de estudios es de 2 años, distribuidos en cuatro módulos con una duración de cinco meses cada uno. La modalidad de cursado es semipresencial, lo que implica el autoestudio a través de un aula virtual y la reflexión y transformación de la propia práctica. Cada módulo está organizado en 5 encuentros presenciales y 4 unidades de trabajo educativo. En cada módulo se llevan a cabo 5 encuentros presenciales durante la tarde de un viernes y todo el día el sábado por cada mes. Asimismo, se tiene que cursar dos cursos intensivos de verano de 10 días cada uno. El plan de estudios está constituido por cuatro módulos, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Módulos	Materias
Módulo 1. La finalidad de la educación y el lugar de lo educativo: hacer-nos sujetos	<ul style="list-style-type: none"> - Seminario: Sujeto y Educación. Las finalidades de la educación - Seminario Pedagogía y Mundo de Vida Cotidiano: narración y proyecto. - Taller. Sistematización y Re-significación de la Práctica Educativa 1 - Seminario. El Campo en México hoy: la subordinación del trabajo campesino/ indígena al capital
Módulo 2. La educación como relación con el conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Seminario. Claves Pedagógicas de la Relación con el Conocimiento: Asombro y Reclamo - Sistematización y Re-significación de la Práctica Educativa 2 - Taller (para Docentes) Recursos para la Docencia y el Aprendizaje Significativo 1 - Seminario (Docentes): Niñez y Juventud Rural e Indígena en México. - Taller (Técnicos del Desarrollo). Metodología del Trabajo Educativo con los Sujetos Sociales 1 - Seminario (Técnicos del Desarrollo) Sujetos Sociales en el Campo: Campesinos y Campesinas, Indígenas y Movimientos Sociales
Módulo 3. La educación como relación con el mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Seminario. Claves Pedagógicas de la Relación con el Mundo: memoria, Experiencia y Utopía - Taller. Sistematización y Re-significación de la Práctica Educativa 3 - Taller (Docentes) Recursos para la Docencia y el Aprendizaje Significativo 2 - Seminario (Docentes) Escuela y Comunidad: Problemas de la Educación Rural e Indígena en México. - Taller (Técnicos del Desarrollo). Metodología del trabajo Educativo con los Sujetos Sociales 2 - Seminario (Técnicos del Desarrollo). Las Posibilidades del Desarrollo Local: Acumulación del Capital y Agricultura en México.

Módulo 4. La educación como relación entre un nosotros	<ul style="list-style-type: none"> - Seminario. Claves Pedagógicas de la Relación Entre Sujetos: Acogida y Cordialidad, Tacto y Deferencia. - Seminario de Grado - Taller (Docentes) Recursos para la Docencia y el Aprendizaje Significativo 3 - Taller (Técnicos del Desarrollo) Metodología de Trabajo Educativo con los Sujetos Sociales 3 - Seminario. Ser Docente, Ser Promotor del Desarrollo: los Retos de la Educación en México
--	--

4.1.1 Fuente: CESDER, 2010: 18-19

En su conformación, el plan de estudios enfatiza la posibilidad de transformar la práctica educativa a través de la constitución de sujetos, de los sujetos negados. La recuperación del sujeto negado implica la formulación proporcionada por "... Desmond Tutu, el obispo anglicano sudafricano que ha tenido un papel clave en la lucha en contra del "apartheid" en África del Sur: 'Yo soy solamente si tú también eres'. Es el sentido de la humanidad de los africanos llamado 'ubuntu': 'Yo soy un ser humano porque tú eres un ser humano'" (Hinkelammert, 2002: 2). Es el reconocimiento del otro en mí, y viceversa, en un mundo caracterizado por la crisis de las "estructuras de acogida". Esta noción, vital dentro de los procesos de discusión de la maestría, hace referencia a la situación del ser humano como deficiente para habitar al mundo si no cuenta con mediaciones culturales proporcionadas por quienes le acogen o deberían acoger.

El sentido último de su itinerario por los caminos del mundo dependerá, en gran manera, de la acogida que haya experimentado, de la orientación que se le haya ofrecido, de la competencia gramatical que haya llegado a adquirir por mediación de los procesos educativos, cuya misión primordial es facilitar la integración de los seres humanos en la vida cotidiana. Hemos denominado 'estructuras de acogida' a las instancias que tienen la insustituible misión de llevar a cabo las transmisiones que necesita el ser humano para poder construir su espacio y su tiempo y habitar en ellos (Duch, 2007: 187-188).

Así, la propuesta de formación implica recuperar al sujeto reforzando las "estructuras de acogida" con la intención de desarrollar la habilidad de "empalabrar" (Duch, 2007) la realidad, siendo hospitalarios con el otro que es uno mismo (Skliar, 2002), y rebelarse desde la digna rabia que implica el dar-nos cuenta de la desigualdad producida en el sistema capitalista: "... la dignidad no es la dignidad de las víctimas, sino de los sujetos activos (y de las sujetas activas) (...). La digna rabia pone a nosotras y nosotros en el centro. Nosotras y nosotros creamos el mundo con nuestra creatividad, nuestra actividad. También somos nosotras y nosotros que creamos el capitalismo que nos está matando: por eso sabemos que podemos dejar de crearlo" (Holloway, 2009: 3).

Otra característica fundamental de la maestría es el énfasis en la creación de "artilugios": "En este espacio curricular, el núcleo de sentido es la transformación de la práctica; para nombrar este proceso se recurrió a la categoría de 'artilugio', una manera de nombrar y dar cuenta de este proceso de reconfigurar la práctica y crear algo nuevo" (Messina, 2011:

11). Los artilugios son aquellas acciones, apoyos, prácticas que permiten transformar la propia práctica. En cierto sentido refiere a la creación de materiales didácticos, pero al hacer uso de la palabra artilugios se pretenden enfatizar el carácter creativo. Lo cierto es que los resultados son diversos: “algunos de los artilugios producidos en la maestría son incipientes o demasiado obvios; se reducen demasiado a lo didáctico, a una estrategia, mientras otros crecen a pasos agigantados y se constituyen como una estructura de acogida” (Messina, 2011: 11).

En sus primeras dos generaciones la mayor parte de sus estudiantes eran egresados/as del CESDER, pero en la actualidad asisten a la maestría personas de diferentes estados, tales como Chiapas, Oaxaca y Estado de México. Actualmente hay tres generaciones que se encuentran en proceso de elaboración de sus documentos para titularse, pero que en la práctica han empezado a transformar su hacer desde la pedagogía del sujeto.

Reflexiones finales

Las IES convencionales forman parte de la “estructura triangular de la colonialidad” (Castro-Gómez, 2007). Reconocer esta situación es fundamental para buscar caminos dirigidos a la construcción de modelos educativos que abonen a la creación de una sociedad diferente a la que el sistema capitalista nos ha heredado. En el caso particular de América Latina los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes han sido invisibilizados en las IES, a través de la negación de sus saberes, pero también debido a procesos de discriminación y racismo que no permiten su inclusión en sistema educativo. Ante esta situación desde el último cuarto del Siglo XX se han desarrollado diversas experiencias educativas que tienen como fin la creación de IES que sean consecuentes con la pluralidad de experiencias humanas y consecuentes con las realidades locales.

Así, en los últimos años han emergido diversas Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES), ya sea desde organizaciones de la sociedad civil, los gobiernos nacionales o movimientos sociales. Ante este panorama surge el reto de crear puentes de comunicación entre las diversas experiencias de IES para reconstituir las vidas de los pueblos que han sido negadas (Berlanga, s/f).

En el caso del estado de Puebla, México, el CESDER y la UCIREN se han constituido en dos IES que sin denominarse a sí mismas como interculturales trabajan desde hace más de treinta años en la reconstrucción de la vida digna de campesinos e indígenas de la Sierra Norte de Puebla y otras regiones del país, así como de otros países a través del trabajo de acompañamiento y asesoría que han venido desarrollando. En particular los frutos de su trabajo se han visto reflejados a través de la licenciatura en Planeación para el Desarrollo Rural y la Maestría en Desarrollo de la Práctica Educativa en el Medio Rural e Indígena (Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa). Estas dos IES son ejemplo de la “colaboración intercultural” a la que hace referencia Mato (2009b), en el sentido de que han logrado hacer coincidir los esfuerzos de académicos, organizaciones sociales, organizaciones de la sociedad civil, campesinos, indígenas y mestizos, en torno al objetivo común de re-construir

las formas de vida buena, superando la “agricultura de la pobreza” y generando “sujetos de la digna rabia”.

Finalmente, estas dos IES reconocen que es necesario reflexionar sobre nuestra realidad para actuar en consecuencia respecto a todo aquello que limita y niega a los sujetos. Por lo tanto, la invitación que lanzan con urgencia, en palabras de Gabriel Salom, es la siguiente: “Si queremos una escuela distinta, un estado mejor y un país más justo: ¡Rabiemos!” (Salom, 2009b: 175).

Referencias

Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. (Tesis de doctorado no publicada). El Colegio de México/Université Sorbonne, Nouvelle-Paris 3.

Berlanga-Gallardo, B. (2013) *La educación como proyecto de resistencia que celebra la diferencia en la construcción de comunidad política*. Recuperado de <http://www.ucired.org.mx/index.php/publicaciones/pedogia-sujeto/finalidad-educacion/item/18resistencia-que-celebra-la-diferencia/18-resistencia-que-celebra-la-diferencia>

Berlanga-Gallardo, B. (2011) *Universidad y sociedad civil: encontrar los modos de una relación posible y necesaria ante los que nos pasa, ante lo que acontece*. Recuperado de <http://www.ucired.org.mx/index.php/publicaciones/pedogia-sujeto/fundamentos/item/3-universidadsociedad-civil>

Berlanga-Gallardo, B. (1990): *La autosubsistencia como estrategia de desarrollo rural alternativo en la agricultura de la pobreza*. Recuperado de: http://www.cesder-prodes.org/html/publicaciones/autosubsistencia_como_estrategia.pdf

Berlanga-Gallardo, B. (s/ f): *El Giro Intercultural: una tarea pendiente en las Universidades Interculturales en México*. Recuperado de: <http://www.ucired.org.mx/component/k2/item/109-el-giro-intercultural-una-tareapendiente/109-el-giro-intercultural-una-tarea-pendiente.html>

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Colombia: Siglo del

Hombre/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.

Cerda-García, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural: Entre el neoindigenismo y la autonomía. *Revista Andamios*, 6, 97-135.

CESDER (2010). *Maestría en Desarrollo de la Práctica Educativa en el Medio Rural e Indígena. Plan de estudios*. México.

CESDER-PRODES (2013). *Guía para el voluntariado*. México: CESDER-PRODES.

CGEIB (2007). *Experiencias innovadoras en educación intercultural, 1*. México: CGEIB.

Consortio intercultural (2011). *Diplomado en mediación pedagógica para la interculturalidad. Documento base*. México: Consorcio intercultural.

Domínguez, S. y Serrano, I. (2014). Taller Compartiendo Experiencias en formación y trabajo comunitario desde el CESDER. *Quinta Sesión del Seminario Permanente del Cuerpo Académico Estudios Interculturales del IIE-UV*, México.

Duch, Ll. (2007). *Un extraño en nuestra casa*. Barcelona: Herder

Gómez-Zepeda, G. (2011). El bachillerato del CESDER. Una oportunidad para una economía solidaria. *Revista Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, 29, 44-49.

Hernández-Loeza, S. E. et al. (2013): *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: UIEP/UCIREN/UPEL.

Hinkelammert, F. (2002). El sujeto negado y su retorno. *Revista Pasos*, 104, 1-12.

Holloway, J. (2011). *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Argentina: Ediciones Herramienta.

Holloway, J. (2009). *La Otra Política, la de la Digna Rabia*. Recuperado de: <http://www.eutsi.org/kea/pdf/lucha-social/holloway-la-otra-politica-la-de-la-digna-rabia.pdf>

Huerta-Alba, G., Serrano-Arroyo, I. y Comunidad Aguilar, M. A. (2008). *Zautla: de la Z a la A. Un ejemplo de autogestión del desarrollo social*. México: CESDER-PRODES.

Izquierdo-Moreno, E. (2010). *Alternativas al desarrollo en zonas rurales de extrema pobreza. La experiencia del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en la Sierra Norte de Puebla*. (Tesis de Maestría no publicada), Instituto Politécnico Nacional, México.

Le Bot, Y. (2013). *La gran revuelta indígena*. España: Oceano/UIA-Puebla.

Maldonado-Hernández, M. I. (2012) La Universidad Campesina Indígena en Red. *Suplemento La Jornada del Campo*, 62, 8-9.

Mato, D. (Coord.) (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Mato, D. (Coord.) (2009a). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Mato, D. (Coord.) (2009b). *Educación Superior, Colaboración intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Mato, D. (Coord.) (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Messina, G. (2012). Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: investigando prácticas de responsabilidad en una telesecundaria vinculada con la comunidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2 (6), 137-165.

Mato, D. (2011). La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje. *Revista Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, 28, 9-15.

Morales-Espinosa, M. del C. (2012). Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 18-43.

Moya, R. (2012). Universidades Indígenas en América Latina: Instrucciones para desandar. Instrucciones para caminar. AA.VV. *El Desafío de Interculturalizar la Educación Superior. La Experiencia de la Universidad Indígena Intercultural para América Latina y El Caribe* (55-127). Bolivia: Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe.

Ornelas, J. (2007). *Educación y neoliberalismo en México*. México: BUAP.

Palermo, Z. (2010): La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial. *Otros logos. Revista de estudios críticos*, 1, 43-69.

Pieck, E. et al (2008). *Nuestras historias: el lugar de trabajo en las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad*. México: UIA.

Salom, G. (2009a). Cómo se ha ido tejiendo mi historia. *Revista Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, 23, 77-85.

Salom, G. (2009b). La digna rabia de los maestros. *Revista Bajo el Volcán*, 14 (8), 171-175.

Saldívar-Moreno, A. (2012). Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural. Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Carlos III de Madrid, España.

Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Presença indígena no ensino superior brasileiro: possibilidades de diálogos interculturais e reflexões epistemológicas

Michele Barcelos Doebber
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil
michele.doebber@ufrgs.br

Resumo: O presente artigo busca discutir sobre a presença de estudantes indígenas nas universidades brasileiras e as possibilidades de diálogo intercultural e epistemológico daí decorrentes. De que forma os conhecimentos indígenas se relacionam com os conhecimentos acadêmicos? Que relações são estabelecidas tendo em vista o diálogo entre diferentes racionalidades, cosmologias, processos de aprendizagem? Essas são algumas das questões que instigam a pesquisa realizada junto com estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ainda em fase inicial de produção. O estudo apresenta contribuições de Rodolfo Kusch (1999) que provoca a pensar sobre o modo de ser/estar e construir conhecimentos na perspectiva indígena. A partir das ideias de Santos (2007; 2008), busco compreender os novos movimentos que se dão na universidade, provocando rupturas no *ethos* universitário.

Palavras-chaves: Educação; indígena; interculturalidade; pensamento; ameríndio.

Resumen: Este artículo discute acerca de la presencia de estudiantes indígenas en las universidades brasileñas y las posibilidades de diálogo intercultural y epistemológico resultante de la misma ¿Cómo se relacionan el conocimiento indígena con el conocimiento académico? ¿Qué relaciones se establecen con un diálogo entre diferentes racionalidades, cosmologías y procesos de aprendizaje? Estos son algunos de los temas que instigan la investigación junto con estudiantes indígenas de la Universidad Federal de Río Grande do Sul, todavía en las primeras etapas de la producción. El estudio presenta las contribuciones de Rodolfo Kusch (1999) lo que hace pensar en la forma de ser / estar y construir los conocimientos a partir de una perspectiva indígena. Sobre la base de las ideas de Santos (2007, 2008), busco comprender los nuevos movimientos que se producen en la universidad, lo que altera el *ethos* universitario.

Palabras clave: Educación; indígena; interculturalidad; pensamiento; amerindio.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista Uturunku Achachi, ISSN 0719-1294, octubre de 2014. También fue incluido en la colección "Primera época".

Fecha de recepción: 21 de julio de 2014.

Fecha de aceptación: 25 de agosto de 2014.

Citar este artículo:

Cita sugerida

Barcelos Doebber, Michele. 2017. "Presença indígena no ensino superior brasileiro: possibilidades de diálogos interculturais e reflexões epistemológicas", *Humanidades Populares* 12 (20), 100-12.

APA

Barcelos Doebber, M. (2017). Presença indígena no ensino superior brasileiro: possibilidades de diálogos interculturais e reflexões epistemológicas. *Humanidades Populares*, 12 (20), 100-112.

Chicago

Barcelos Doebber, Michele. "Presença indígena no ensino superior brasileiro: possibilidades de diálogos interculturais e reflexões epistemológicas". *Humanidades Populares* 12, no. 20 (2017): 100-112.

MLA

Barcelos Doebber, Michele. "Presença indígena no ensino superior brasileiro: possibilidades de diálogos interculturais e reflexões epistemológicas". *Humanidades Populares* 12.20 (2017): 100-112.

Harvard

Barcelos Doebber, M. (2017) "Presença indígena no ensino superior brasileiro: possibilidades de diálogos interculturais e reflexões epistemológicas", *Humanidades Populares*, 12 (20), pp. 100-12.

Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual.



Indígenas no ensino superior brasileiro

Apresença de estudantes indígenas no Ensino Superior público brasileiro é um acontecimento recente, parte das profundas mudanças nas relações dos povos indígenas com o Estado e com a sociedade nacional, decorrentes do novo paradigma legal definido pela Constituição de 1988, fruto de intensa mobilização dos povos indígenas, setores de algumas igrejas e outros setores da sociedade civil¹.

A demanda por ensino superior entre os indígenas intensificou-se especialmente nas últimas duas décadas, principalmente pela instituição da categoria “professor indígena” na Carta Magna, aumentando a necessidade de formação em licenciaturas.

Conforme se verifica em Paladino (2013), o Brasil dos finais de 1990 mantinha a educação superior indígena fora de qualquer agenda de governo. Ainda na reflexão da autora, mesmo havendo estudantes pertencentes aos povos originários graduados neste período, muitos de les lideranças do movimento indígena, parecia mais urgente naquele momento resolver as questões da educação básica. A Constituição Federal de 1988 pode ser considerada um divisor de águas para povos indígenas brasileiros, pois “produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas” (Bonin, 2012: 99). A Constituição rompeu oficialmente com a política de tutela e integração, reconhecendo pela primeira vez o direito às formas de organização social dos povos originários, línguas, usos e costumes tradicionais e o direito à educação escolar bilíngue e diferenciada.

A partir daí muitas regulamentações começam a ser criadas, visando garantir o direito à educação escolar específica e diferenciada dos povos indígenas. Porém, a presença de estudantes indígenas no ensino superior é um fenômeno contemporâneo, tendo se dado inicialmente através de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e algumas instituições privadas e comunitárias, desde o início da década de 1990. O Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Governo Federal, também tem sido, desde 2004, uma importante porta de entrada para tais estudantes em instituições de ensino superior privadas, além da criação do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), criado pelo Ministério de Educação- MEC também em 2004. O PROLIND tem o objetivo de formar e titular professores indígenas em nível superior, o que proporcionou a criação de uma série de novos cursos de licenciatura intercultural em universidades públicas brasileiras. Estes se caracterizam por possuir currículos específicos que, ao mesmo tempo agregam os saberes tradicionais indígenas e dialogam com os saberes acadêmicos (Bergamaschi, 2008).

¹ Segundo Lima (2012), a população indígena no Brasil está distribuída em 230 povos, falando 180 línguas distintas, presentes em todos os estados da Federação. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Censo 2010 – revelam que a população de autodeclarados indígenas no Brasil é de 817.963, compondo aproximadamente 0,4% do número total de brasileiros.

Cerca de 110 Instituições Federais de Ensino Superior implantaram políticas de ações afirmativas dentre os anos de 2001 a 2010, por decisão de seus conselhos superiores (Doebber, 2011). Dentre elas, cerca de 50 instituições de ensino superior desenvolviam ações voltadas à política de ingresso de estudantes indígenas, por meio de vagas reservadas ou suplementares, ou ainda licenciaturas interculturais, o que em boa parte das situações garantiu o ingresso efetivo deste público nas universidades (Amaral, 2010). Em 2012 foi aprovada a Lei Federal 12.711 instituindo reserva de vagas em todas as instituições federais de educação superior para pessoas provenientes do ensino médio público, pretos, pardos e indígenas, e com comprovação de renda. Tal lei se constitui em um novo marco no que diz respeito ao acesso de populações indígenas no Ensino Superior.

As cotas para negros, indígenas e estudantes oriundos da escola pública se apresentam neste contexto como uma estratégia para ampliação imediata do acesso ao ensino superior a estes segmentos, explicitamente excluídos do ambiente acadêmico. A pauta reivindicatória e a necessidade do acesso ao ensino superior público foram se compondo, de forma diferenciada, para cada um destes segmentos.

Vale lembrar que as ações afirmativas para indígenas no Ensino Superior nascem junto das políticas afirmativas para negros, fruto de protagonismo dos movimentos sociais organizados. No Brasil, as experiências de ação afirmativa passam a explicitar seu recorte étnico-racial e se constituir acadêmica e politicamente a partir da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, da qual o Brasil é país signatário.

Quanto ao montante da população indígena que cursa o ensino superior, havia uma estimativa aproximada de 1.300 estudantes neste nível de ensino no ano de 2004. A partir do cumprimento de determinações do Plano Nacional de Educação e de outras diretrizes que consolidavam os direitos indígenas a uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada por parte do MEC, na criação de cursos de licenciatura intercultural e implantação da política de ações afirmativas nas universidades, estima-se, atualmente, em torno de 8.000 estudantes indígenas no ensino superior (Lima, 2012)².

Além da necessidade de formação de professores indígenas, a demanda por Ensino Superior se evidencia na necessidade de ter quadros formados para realizar a interlocução com a sociedade envolvente e ocupar cargos hoje ocupados por não indígenas na condução de políticas governamentais para povos indígenas, adquirindo um sentido estratégico para que possam garantir “a sobrevivência das futuras gerações e, principalmente a condução autônoma de seus destinos”. Assim, está sendo “colocado a estas sociedades o desafio de aprender como lidar com saberes que não são próprios de

² A partir de 2001 as Instituições Federais de Ensino Superior brasileira vinham gradualmente implantando sistemas de reserva de vagas de cunho étnico-racial em seus processos seletivos, algumas contemplando o ingresso específico para estudantes indígenas. Em 2012 foi aprovada a Lei Federal 12.711/2012 instituindo reserva de vagas em todas as instituições federais de educação superior para pessoas provenientes do ensino médio público, pretos, pardos e indígenas, e com comprovação de renda. Tal lei se constitui em um novo marco no que diz respeito ao acesso de populações indígenas no Ensino Superior.

sua tradição – jurídicos, linguísticos, técnicos, etc. – saberes que os interpelam nas suas relações com o Estado e com as políticas de le advindas” (Bergamaschi, 2008: 3).

O ingresso de indígenas no Ensino Superior público atualmente tem se dado com maior impacto através de dois vieses de experiências: cursos específicos e diferenciados (tais como as licenciaturas interculturais) e vagas especiais ou suplementares em cursos regulares, efetivado através de ações afirmativas, tal como ocorre na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Universidade: Espaço de diálogo intercultural?

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul implantou, em 2008, o seu Programa de Ações Afirmativas para ingresso, através de reserva de vagas, de estudantes de escolas públicas, estudantes de escolas públicas autodeclarados negros e para o ingresso de dez novos estudantes indígenas a cada ano.

O ingresso indígena nesta instituição é feito através de processo seletivo específico, com avaliações diferenciadas do vestibular regular, nesse caso são aplicadas prova de língua portuguesa e de redação. As dez vagas oferecidas anualmente são criadas em cursos escolhidos pelas comunidades indígenas em acordo com a Universidade, em assembleias que ocorrem para este fim.

Nos quase sete anos da política ingressaram na UFRGS 65 estudantes indígenas, sendo eles das etnias Kaingang, Guarani e um estudante Quechua. Estes estão distribuídos em cursos da área da saúde, educação, ciências jurídicas, humanidades e ciências da terra, sendo essas as áreas prioritárias e estratégicas, de acordo com as declarações das lideranças indígenas nas assembleias.

Bergamaschi (2008), já no primeiro ano de ingresso indígena na UFRGS, evidenciava o desafio que a presença indígena coloca para a Universidade tensionando para a necessidade de uma educação que respeite as diferenças étnico-raciais e atente para perceber o quanto este momento é fecundo para o diálogo intercultural. Convivendo com os estudantes indígenas pude perceber que, talvez tanto quanto as questões materiais de apoio à permanência, as diferenças que se apresentam em relação às lógicas culturais, de construção de conhecimento, são aspectos que possuem destaque. Quando os estudantes se expressam sobre como é estar na Universidade, aparecem falas como: “a gente vai aprendendo que tem que modificar nossa linguagem, o modo que pensamos, para se fazer entender aqui” (estudante indígena do curso de Ciências Sociais); “lá na Universidade se ensina mais conhecimento, e aqui na aldeia a gente aprende sabedoria” (estudante indígena do curso de Agronomia).

No acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas como servidora da Universidade percebo que eles estabelecem outras lógicas de percurso acadêmico, diferente do comumente “esperado” pela instituição. Alguns seguem o curso realizando todas as disciplinas, sequencialmente; outros escolhem parar por um ou mais semestres para retornar aos seus locais de origem e voltam à Universidade em um momento posterior;

outros desistem logo no início; outros desistem após diversas tentativas com inúmeras reprovações; outros ainda concluem o curso em tempo mínimo. São trajetórias não lineares, diversificadas, que demonstram não haver um único modo de ser aluno indígena na universidade, e que encontram diferentes estratégias e formas de resistência para estar e permanecer neste espaço.

Neste estudo, ainda em fase inicial de elaboração, tenho percebido a importância de colaborar tanto para se estabelecer um profícuo debate sobre a pluralidade de formas de pensar, de expressar-se, de produzir saber, tendo como foco a presença indígena no ensino superior, quanto para questionar o cânone epistemológico que se pretende monolítico e o caráter universal de certas verdades e de certos pontos de partida que temos nutrido no campo pedagógico. A presença indígena na universidade tem permitido refletir sobre a dimensão coletiva da política afirmativa indígena e o reconhecimento dos estudantes indígenas universitários como sujeitos de pertencimentos culturais e políticos coletivos e não meramente individuais. Além disso, refletir sobre as intencionalidades na apropriação e produção de conhecimentos por estes sujeitos individuais e coletivos e os diálogos e conflitos epistêmicos daí decorrentes (Amaral, 2010).

Nesse sentido, Lima e Barroso-Hoffmann (2007) contextualizam e defendem que:

As políticas de ação afirmativa [...] enfrentam hoje o desafio de conhecer o mundo específico da educação escolar indígena. Precisam adequar-se mais amplamente às especificidades da situação indígena, criando mecanismos de acesso à universidade que não reproduzam pura e simplesmente as alternativas para o contexto das populações afrodescendentes, levando em consideração a necessidade de instituir políticas voltadas para povos, isto é, capazes de beneficiar, mais do que indivíduos (ainda que por meio deles), coletividades que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas (p. 13).

No campo dos estudos que debatem a presença indígena no ensino superior e a necessidade da promoção de espaços de diálogo intercultural, Paladino (2012) comenta que algumas pesquisas revelam haver uma forte demanda no sentido de que os conhecimentos indígenas sejam incorporados aos conteúdos curriculares da universidade. Tal reivindicação aponta para a necessidade do diálogo intercultural em uma instituição que se constitui historicamente pelo monólogo cultural, alicerçada em uma única matriz de conhecimento. Quer desestabilizar a pretensa universalidade dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas. A perspectiva intercultural permite que a educação aconteça através do reconhecimento do outro, enfrentando os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos (Candau, 2008).

A interculturalidade, para Canclini (2009), “remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. [...] implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (p. 17). Pensar em ter presente na universidade a diversidade de conhecimentos, lógicas de pensamento, cosmologias, é tornar mais complexo o espectro. Canclini (2009) propõe

considerar a interculturalidade como patrimônio, especialmente quando se trata do acúmulo dos povos indígenas que possuem a vantagem de “conhecer pelo menos duas línguas, articular recursos tradicionais e modernos, combinar o trabalho pago com o comunitário, a reciprocidade com a concorrência mercantil” (p. 69).

Nesse mesmo sentido, Santos (2007) propõe um procedimento de tradução, o qual consiste em “traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização” (p. 39), procurando criar entendimento entre os saberes sem destruir a diversidade que os constitui.

A presença e a trajetória dos estudantes indígenas no ambiente universitário, por si, não expressam a possibilidade e a existência de uma universidade plural, intercultural e democrática no sentido do acesso e da compreensão às diferentes lógicas e epistemologias. Tampouco, o acadêmico indígena não será intelectual de seu povo só por estar na universidade, como ressalta Paulino (2008), ao afirmar que os povos originários já formaram seus intelectuais orgânicos sem a universidade.

Lima e Barroso-Hoffmann (2007), ao discutirem o ensino superior indígena, apontam que:

Ao incluir os indígenas nas universidades há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas histórica e culturalmente diferenciadas. As universidades devem estar prontas para se indagarem sobre o quanto podem beneficiar-se com a presença indígena, vivificando-se e ampliando-se, na construção de um mundo de tolerância e riqueza simbólica em que não bastará mais a repetição ampliada dos paradigmas do horizonte capitalista contemporâneo (p.17).

Assim, a trajetória percorrida pelo movimento indígena na luta por uma escola indígena intercultural e bilíngue, que respeite as especificidades socioculturais, linguísticas, cosmológicas e territoriais que cada grupo étnico historicamente apresenta, já preconizada na Constituição de 1988, também precisa ganhar espaço e ser afirmada no Ensino Superior.

Lógica indígena e lógica acadêmica: Diálogo possível?

De que forma os conhecimentos indígenas se relacionam com os conhecimentos acadêmicos? Que relações são estabelecidas tendo em vista o diálogo entre diferentes racionalidades, cosmologias, processos de aprendizagens? Essas são algumas das questões que tem impulsionado a pesquisa desenvolvida no campo da educação, tendo como inspiração ideias de pensadores como Rodolfo Kusch, Boaventura de Souza Santos e uma série de outros autores brasileiros que refletem mais especialmente sobre a presença indígena no ensino superior.

Amaral (2010) aponta como fundamental no entendimento das políticas afirmativas dos povos indígenas o “reconhecimento e a compreensão da existência de racionalidades diferentes, emanadas e elaboradas por esses sujeitos ao longo de sua constituição étnica e histórica” (p. 172). Bonin (2012), nesse sentido, afirma, citando Fernandes (1989) e Melià (1979), que “os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos próprios, dos quais participam a pessoa, a família, a comunidade, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva”. A aprendizagem é um processo permanente que ocorre ao longo de toda vida, sendo “viva e exemplar: aprende-se pela participação na vida, observando e agindo. [...] o fundamento da educação indígena é a tradição e a memória coletiva atualizada nas palavras dos mais velhos” (BONIN, 2012: 36). Assim, vemos que a educação tradicional indígena envolve uma série de elementos que precisam ser levados em conta ao pensar na presença indígena no ensino superior. Como destacam Kurroschi e Bergamaschi (2013: 115), “percebemos que na universidade ainda há pouco espaço para compreender e admitir outras relações com o tempo, como de alguns estudantes indígenas, que trazem a marca da sua cultura, em que a vivência temporal se dá em consonância com as pulsações da vida”.

Santos (2008) lembra que o conhecimento universitário foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar. Este tem sido construído como um conhecimento homogêneo e organizado de forma hierárquica, estabelecendo uma distinção absoluta entre conhecimento científico e outros conhecimentos. Seu processo de produção se dá relativamente descontextualizado do cotidiano da sociedade. Kusch (1999), ao falar do conhecimento do ponto de vista ocidental, refere que este parece ter “quatro etapas: primeiro, uma realidade que se dá fora do sujeito; segundo, o conhecimento dessa realidade; terceiro, um saber que resulta da administração dos conhecimentos ou ciência; quarto, uma ação que volta sobre a realidade para modificá-la” (p. 277-278)³. Seriam quatro momentos que denotam a ideia de que tudo ocorre fora de nós e que sempre encontramos a solução dos nossos problemas no mundo exterior.

Kusch nos provoca a refletir sobre a forma do pensar indígena, pois este “não parece seguir a cadeia, para nós habitual, que vai da realidade, passa pelo conhecimento, se acumula no saber, e retorna sobre a realidade” (1999: 307). Inspirados nesse autor, o que nos cabe perguntar então é: em que consiste seu saber e de onde provém?

Kusch (1999), ao falar sobre o ser/estar ameríndio, explica que o saber do indígena se relaciona com um saber para viver. Não discrimina o saber separado de sua vida, pois gira em torno desde mesmo viver. Assim, “o registro que o indígena faz da realidade é a afecção que esta exerce sobre ele, antes que a simples conotação perceptiva” (p. 280). Kusch explica que, enquanto o ser ocidental utiliza as funções mentais, invocando a razão, para resolver seus problemas da vida cotidiana, escamoteando as emoções, o indígena teria soluções rituais frente às manifestações extremas de sua vida emocional que o mundo ocidental desconhece.

³ Os trechos utilizados da obra do autor Rodolfo Kusch foram traduzidos pela própria autora.

O pensamento ameríndio funda-se muito fortemente na afetividade, na adesão emocional. Segundo Kusch (1999), a afetividade condiciona uma visão global do mundo e, por outro lado, a inteligência, cerne do saber ocidental, condiciona uma visão analítica do mesmo. No pensar indígena predomina uma atitude contemplativa e de espera frente ao mundo, mas também de resistência, a seu modo. É um pensamento que considera o mundo em sua totalidade, que elabora uma visão orgânica da realidade.

O autor explica que o saber ocidental e da cidade parece estar regido por um princípio de causalidade, que deseja que tudo seja explicável e nada ocorra fora da consciência, regido por um solucionismo intelectual e ativo, pelo critério analítico, quantitativo e causal, respaldado por sua vez pela urgência de um fazer constante. Já o saber indígena não é um saber do por que ou das causas, mas do como ou modalidades. Não se centra tanto no efeito, mas no modo como se faz. "O modo que se faz [...] indica um predomínio do sentir emocional sobre o ver mesmo, de tal modo que vê para sentir, já que é a emoção que dá a tônica para seguir em frente na realidade" (p. 280). À margem da causa, o saber se dá em um plano menos consciente. O indígena toma a realidade não como algo estável, mas em constante movimento, cheia de aconteceres, "como um organismo cujo equilíbrio interno depende pessoalmente de cada um" (p. 332). É um saber que exige o compromisso do sujeito que o manipula. "No pensamento indígena existe uma estreita relação entre saber e rito" (p. 317-318) e, nesse sentido, o conhecimento se relaciona com criar, multiplicar, deixar acontecer, em suma, um saber para viver. Kusch diz que na filosofia indígena "*el mundo es así*". Nessa perspectiva o mundo é visto como um puro acontecer.

Tais reflexões trazem aportes para a compreensão de um pensamento indígena que conjuga a emoção e a razão nos processos de aprendizagem, considerando uma combinação de sujeito e objeto, o sujeito total, não fragmentado, que vê e que sente, muito presente na fala dos estudantes, evidenciando a importância das relações afetivas, de proximidade e confiança.

Santos (2007), em suas discussões sobre a universidade do século XXI, observa que vem ocorrendo algumas fissuras no ethos universitário que apontam para a emergência de um outro modelo de conhecimento universitário, o que ele denomina de conhecimento pluriversitário. Os dois modelos de conhecimento coexistiriam no interior da universidade.

O conhecimento pluriversitário é um conhecimento mais contextualizado, que tem como princípio de sua produção a aplicação que lhe pode ser dada. É um conhecimento que parte da relação entre "pesquisadores e utilizadores", e seus resultados são compartilhados. "É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica" (Santos, 2008, p. 41). Vejo que um grande desafio das universidades ao receber estudantes indígenas é reconhecer suas racionalidades próprias, a geocultura em que estão inseridos, e que tais sujeitos provêm de sociedades repletas de conhecimentos, permitindo-se a confrontação e a abertura para a construção de interconhecimentos, potencializando a presença indígena na universidade.

O mesmo autor, ao refletir sobre o conhecimento acadêmico e a relação deste com a sociedade como um todo, afirma: “não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimentos. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas” (2007: 20). Nesse sentido fala da urgência de se fazer uma reflexão epistemológica, haja vista que cada vez fica mais claro, especialmente a partir dos países do sul, que “a compreensão do mundo é muito mais ampla que a compreensão ocidental do mundo” (p. 20). Santos identifica também que o modo em que a ciência moderna produz conhecimentos baseia-se em uma razão metonímica que reduz a diversidade de experiências e visões de mundo ao uno, as homogeneiza, deixando de fora uma gama de outras experiências. Santos explica que “muito do que não existe em nossa realidade é produzido ativamente como não-existente” (2007, p. 28). Assim, essa gama de experiências desconsideradas pela “ciência” vão tornando-se ausentes, ou seja, inexistentes.

Na medida em que estudantes indígenas (e com eles estudantes negros, quilombolas, pobres etc) começam a ocupar o espaço universitário – em cursos em que jamais se concebia a presença da diferença seja ela qual fosse (étnico-racial, cultural, social), trazem com eles a potencialidade do questionamento, a possibilidade de apresentar outras narrativas, outras formas de resolver as questões da vida, de estar no mundo, outros pontos de vista da história não considerados na academia. Nesse sentido, a presença de tais sujeitos no ensino superior poderia estar contribuindo para a formação de um campo fértil no estabelecimento de uma Sociologia das Ausências, como proposto por Boaventura. Para o autor, “a Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo” (2007, p. 28-29).

Ao encontro desse entendimento, o autor propõe uma revolução epistemológica na universidade através da ecologia de saberes, que consistiria na promoção de diálogos entre os saberes que a universidade produz e os saberes populares, tradicionais, aqueles provindos de culturas não ocidentais (tais como os saberes indígenas). Esse diálogo, através de um conjunto de práticas, promoveria uma “nova convivência ativa de saberes” (2008: 70) no entendimento de que todos eles podem enriquecer nesse diálogo. Nesse sentido, Santos induz a pensar que esta nova postura pode vir a converter a universidade em um “espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser na posição de aprendizes” (2008: 70).

Segundo Daniel Mato⁴:

São poucas as IES da América Latina que incorporam os saberes, línguas, propostas e modalidades de aprendizagem desses povos em seus planos de estudo, e que contribuem deliberadamente para a valorização da diversidade cultural, a promoção de relações interculturais equitativas e de formas de cidadania que garantam a igualdade de oportunidades (chamo isto de "cidadania com

⁴ Este trecho citado da obra de Daniel Mato foi traduzido pela própria autora.

igualdade"). A tarefa de "interculturalizar toda a educação superior", de fazê-la verdadeiramente "universalista" e não monocultural, subalternamente seguidora do legado europeu moderno e igualmente articulada ao mercado global, ainda segue pendente. (Mato, 2011: 68).

Nesse sentido apontado por Daniel Mato, de interculturalizar a educação superior, algumas instituições federais de ensino superior do Brasil já possuem experiências concretas de propostas educativas que dialogam com a diversidade do seu corpo discente, buscando superar o modelo de conhecimento acadêmico hegemônico. Dentre elas destaco, por exemplo, a Universidade de Brasília, que desenvolve o Saberes: a integração Projeto Encontro de *dos ofícios e das artes tradicionais no universo acadêmico*. O projeto busca promover diálogos sistemáticos entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas, afrobrasileiros, populares e de outras comunidades tradicionais, através de uma perspectiva pedagógica que integra o pensar, o sentir e o fazer, tendo presente no ensino superior como docentes os mestres e mestras de saberes tradicionais em todas as áreas do conhecimento (artes, tecnologia, saúde, psicologia, cuidado com o meio ambiente, cosmologia, espiritualidade)⁵.

Tal projeto traz a tona saberes comumente desconsiderados na academia e os legitima, indo ao encontro da proposta de Santos de utilizar a Sociologia das Ausências para inverter a situação atual que temos nas universidades. Para o autor "temos de fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem mas são invisíveis e não-críveis estejam disponíveis" (Santos, 2007, p. 32).

A alternativa apresentada por Santos (2007) é de substituir as monoculturas pelas ecologias, criando a possibilidade de que as experiências ausentes se tornem presentes. Substituir a monocultura do saber e do rigor, do tempo linear, da naturalização das diferenças que ocultam hierarquias, da escala dominante e do produtivismo capitalista pela ecologia dos saberes, das temporalidades, do reconhecimento, da transescala e das produtividades. Junto disso, no ambiente acadêmico, podemos pensar que a presença de estudantes indígenas, e com ela os sinais que apresenta de abertura para um diálogo intercultural no interior das universidades, provocando tensões e rupturas, pode se constituir como potência que compõe uma Sociologia das Emergências (Santos, 2007).

Os elementos trazidos neste artigo convocam aos fazedores de políticas afirmativas (gestores, professores, técnicos) a um conhecimento mais aberto, mais complexo, ou o que poderíamos chamar, a uma razão sensível. Convoca para que se perceba com um olhar generoso, "que respeita as coisas como são, e que tenta aprender qual pode ser sua lógica interna" (Maffessoli, 2005: 10). Também o que acontece, o que está nascendo, a vida nova que vem pulsando na universidade a partir da presença indígena e, com ela, a presença negra, de periferia, sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de

⁵ Consulta realizada em <http://www2.cultura.gov.br/site/2010/11/19/encontro-de-saberes-13/>, em fevereiro de 2014.

conhecimento e que, na medida em que se democratiza o acesso ao ensino superior, adentram esse espaço trazendo suas experiências, “demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias” (Gomes, 2012: 99). Questionam nossos fazeres pedagógicos, nossos currículos colonizados e colonizadores, instalando um conflito necessário para desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para a construção de uma nova experiência pedagógica, quiçá, mais emancipatória. Como bem diz Kusch, não se trata de negar a filosofia ocidental, mas sim de buscar uma forma de pensar, uma forma de fazer ciência, de ensinar e aprender, mais próxima a nossa vida.

Referencias

Amaral, W. R. (2010). *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. (Dissertação de doutorado não publicada). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Paraná, Curitiba.

Bergamaschi, M. A. (2008). Ensino Superior Indígena: estudantes Kaingang e Guarani na UFRGS. In *III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*. Porto Alegre, UFRGS/FACED.

Bonin, I. T. (2012). Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: Bergamaschi, M. A. et al (Orgs.) *Povos indígenas e educação*. Porto Alegre: Mediação.

Doebber, M. B. (2011). *Reconhecer-se diferentes é a condição de entrada – Tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS*. (Dissertação de mestrado inédito). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Ferrao-Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 37 (13).

Garcia-Canclini, N. (2009): *Diferentes, desiguais e desconectados: mapa da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 1 (12).

Kusch, R. (1999). *Obras Completas, Tomo II. El pensamiento indígena y popular em América*. Santa Fé: Editorial Fundación Ross.

Kurroschi, A. R. y Bergamaschi, M. A. (2013): Estudantes indígenas na UFRGS: movimento que anuncia um diálogo intercultural. In: Rosado, R. M. et al (Orgs.). *Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas*. Porto Alegre: Gráfica Hartmann.

Lima, A. C. (2012). Povos indígenas e ações afirmativas: as cotas bastam?. *Opinião*, 5. Rio de Janeiro.

Lima, A. C. y Barroso-Hoffmann, M. (2007). Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED.

Maffesoli, M. (2005). *No fundo das aparências*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mato, D. (2011). Universidades Indígenas de América Latina: Logros, problemas y Desafíos. *Revista Andaluz de Antropología*, 1, 63-85. Consultado em: <http://www.revistaandaluzdeantropologia.org/uploads/raa/n1/dmato.pdf>, em julho de 2014.

Paladino, M. (2013). Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: M. A. Bergamaschi et al (Orgs.). *Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Porto Alegre- RS, Ed. UFRGS.

Paladino, M. (2012). Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. *Revista Práxis Educativa* (7).

Paulino, M. M. (2008). Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná. (Dissertação de mestrado inédito). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro.

Protestos contra a carestia de vida, nacionalismo e reforma social. A aliança operário-estudantil-camponesa entre a segunda metade da década de 1940 e 1964

Protestas contra la carestía de la vida, nacionalismo y reforma social. La alianza operario-estudiantil-campesina entre la segunda mitad de 1940 y 1964

André Luiz Rodrigues de Rossi Mattos
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Brasil

Resumo: O objetivo do presente texto é entender como as entidades estudantis se organizaram ao lado de outros movimentos sociais, entre a segunda metade dos anos de 1940 e o golpe civil-militar de 1964, em especial, junto aos sindicatos urbanos. A tendência a se unir desses diferentes setores sociais se expressou em um primeiro momento, durante a segunda metade dos anos de 1940. Já em um segundo momento, nos anos iniciais da década de 1960, essa aliança almejada pelos estudantes foi ampliada, se expressando como a Aliança operário-estudantil-camponesa e consolidada com a fundação da Frente de Mobilização Popular (FMP), em 1963.

Palavras-chave: Movimento estudantil, Aliança operário-estudantil-camponesa, União Nacional dos Estudantes.

Resumen: El objetivo de este trabajo es comprender cómo las organizaciones estudiantiles se han unido con otros movimientos sociales entre la segunda mitad de 1940 y el golpe de Estado cívico-militar de 1964, especialmente cerca de los sindicatos urbanos. La tendencia a unirse de estos diferentes sectores sociales se expresó en un primer momento durante la segunda mitad de la década de 1940. Ya en un segundo momento, en los primeros años de la década de 1960, esa alianza anhelada por los estudiantes se ha ampliado exponiéndose como una Alianza operario-estudiantil-campesina y consolidándose con la fundación del Frente de Movilización Popular (FMP) en 1963.

Palabras clave: Movimiento Estudiantil, Alianza operario-estudiantil-campesina, Unión Nacional de Estudiantes.

— André Luiz Rodrigues de Rossi Mattos; Protestos contra a carestia de vida, nacionalismo e reforma social. A aliança operário-estudantil-camponesa entre a segunda metade da década de 1940 e 1964; *Humanidades Populares*; ISSN 0719-9465; Vol. 12; n° 20; Transición; junio-noviembre; 2017—

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista de Humanidades, ISSN 0719-0999, en diciembre de 2012. También fue publicado en la colección “Primera época”.

Citar este artículo:

Cita sugerida

Rodrigues de Rossi Mattos, André Luiz. 2017. “Protestos contra a carestia de vida, nacionalismo e reforma social. A aliança operário-estudantil-camponesa entre a segunda metade da década de 1940 e 1964”, *Humanidades Populares* 12 (20), 113-30.

APA

Rodrigues de Rossi Mattos, A. L. (2017). Protestos contra a carestia de vida, nacionalismo e reforma social. A aliança operário-estudantil-camponesa entre a segunda metade da década de 1940 e 1964. *Humanidades Populares*, 12 (20), 113-130.

Chicago

Rodrigues de Rossi Mattos, A. L. “Protestos contra a carestia de vida, nacionalismo e reforma social. A aliança operário-estudantil-camponesa entre a segunda metade da década de 1940 e 1964”. *Humanidades Populares* 12, no. 20 (2017): 113-130.

MLA

Rodrigues de Rossi Mattos, A. L. “Protestos contra a carestia de vida, nacionalismo e reforma social. A aliança operário-estudantil-camponesa entre a segunda metade da década de 1940 e 1964”. *Humanidades Populares* 12.20 (2017): 113-130.

Harvard

Rodrigues de Rossi Mattos, A. L. (2017) “Protestos contra a carestia de vida, nacionalismo e reforma social. A aliança operário-estudantil-camponesa entre a segunda metade da década de 1940 e 1964”, *Humanidades Populares*, 12 (20), pp. 113-30.

Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual.



Introdução

As experiências de colaboração entre entidades oficiais de representação estudantil e setores do movimento sindical brasileiro, não tiveram um sentido linear e nem inato ao desenvolvimento da política dessas organizações. Apesar de alguns setores estudantis e operários terem participado em conjunto de diversos movimentos de opinião no decorrer do século XX, principalmente no interior ou a partir das estruturas partidárias, os objetivos comuns que moveram esses segmentos não se converteram em ações partilhadas ao nível das entidades que os reuniam.

Esse tipo de movimento parece ter acontecido somente em conjunturas bastante específicas. Em primeiro, com relação a carestia de vida nas décadas de 1940 e 1950, período em que houve intensa mobilização de diferentes segmentos sociais que foram atingidos pela alta dos preços e pela desvalorização dos salários. Nesse período, as experiências de colaboração operárioestudantil englobaram reivindicações econômicas imediatas, mas não influenciou para que tivessem vislumbrado a sua continuidade para além dos curtos períodos de protesto.

No segundo momento, notadamente entre a segunda metade da década de 1950 e início de 1960, os projetos que pretenderam promover mudanças políticas, econômicas e sociais no país se desdobraram no interior desses segmentos, o que acomodou entidades estudantis e organizações operárias na mesma trincheira, norteados principalmente pelo nacionalismo e pelo reformismo. Assim, se no primeiro momento a colaboração operárioestudantil se pautou pelas reivindicações imediatas, no segundo, os segmentos estudantis se propuseram a uma “aliança” de longo prazo, que foi fundamentada pela concepção de que os estudantes também sofriam os efeitos do imperialismo, do latifúndio e das mazelas nacionais, assim como partilhavam dos objetivos e dos meios para promover mudanças sociais.

A partir de então, um grande setor dos estudantes universitários e das suas entidades de representação se situaram no campo dos movimentos operários e das organizações de esquerda mais radicais do início dos anos de 1960, o que foi abruptamente interrompido pelo golpe civil-militar de 1964.

A “greve branca” contra a carestia de vida (1946)

Como citado, as experiências que envolveram a colaboração entre estudantes e operários contra a carestia de vida foram importantes desde a década de 1940. Esse tema foi recorrente nesse período, quando mediante as emissões de moeda e a desvalorização dos

salários, o aumento no custo de vida passou a repercutir nos meios estudantis. Como narrou um analista, ainda em 1945,

quem dispunha de uma verba de 500cruzeiros para o aluguel em 1934 só poderia morar em 1943 se contasse com 850 [...]quem dispusesse pagar no Rio de Janeiro de700 cruzeiros para se alimentar razoavelmente em 1934, teria de contar em1943 com 1500 [...] quem fazia roupa por400 cruzeiros em 1934, hoje terá que dispor de mil cruzeiros (BASTOS, 1945: 03).

Segundo o mesmo autor, ainda havia sérios problemas que tinham de ser superados na economia, como o desequilíbrio da balança comercial e a baixa produção agrícola, o que teria intensificado a carestia, mediante o crescimento populacional e a falta de empregos. Em consequência desses fatores, foi marcante a inflação, o racionamento dos gêneros alimentícios e a retirada dos produtos do comércio para elevar os seus valores no mercado.

Nesse contexto, em agosto de 1946, a União Nacional dos Estudantes (UNE)¹ e outras entidades estudantis² regionais lançaram a Campanha Nacional Contra a Carestia, que perdurou até o final do mês setembro. Essa campanha foi compreendida pelos universitários como a “melhor contribuição que os estudantes poderiam dar ao povo” (BAGDOCIMO, 1946: 04). A principal característica da campanha foram as “bancas de reclamação”, para as quais os consumidores deveriam recorrer para que fizessem denúncias contra os comerciantes que vendessem produtos acima do preço ou deteriorados. Se fosse condenado, o comércio infrator era incluso em uma “lista contra os explorados do povo”, e denunciado ao órgão governamental responsável pela fiscalização contra os crimes à economia popular. (*Diário*

Carioca, 28/08/1946, p. 08)

Em seguida, já no início do mês de setembro, os estudantes do Centro Acadêmico XI de Agosto, em São Paulo, e da UNE, no Rio de Janeiro, lançaram uma nova campanha, intitulada “greve branca” ou “greve da economia”. O objetivo dessa nova ação era incentivar que os consumidores boicotassem os gêneros de primeira necessidade que não fossem essenciais, assim como deixassem de comprar produtos supérfluos. Essa ação foi

¹ A União Nacional dos Estudantes (UNE) é a entidade de representação dos estudantes universitários brasileiros. Fundada entre 1937 e 1938, essa entidade protagonizou ou participou de importantes movimentos nacionais. Ao mesmo tempo, muitos partidos e organizações políticas se empenharam pelo seu controle, o que fez com que a entidade passasse por fases bastante distintas, que em resumo, são: entre 1942 e 1945: sob certa influência dos comunistas, se empenhou nos movimentos contra o nazi-fascismo e pelo esforço de guerra; entre 1945 e 1946: foi comandada pelos estudantes da União Democrática Nacional (partido político brasileiro); entre 1947 e 1950: foi influenciada pelos estudantes do Partido Socialista Brasileiro; entre 1950 e 1956: sofreu forte influência do anticomunismo; entre 1956 e 1964: esteve sob o comando de uma “frente única”, que reuniu comunistas, socialistas e católicos de esquerda.

² As entidades estudantis regionais se referem as organizações estaduais de representação estudantil, geralmente nomeadas como União Estadual dos Estudantes (UEE)

tomada como “um movimento pacífico e ordeiro para levar o povo à economia e adotar métodos que [obrigassem que] os tubarões³ lucrassem menos” (*O Estado de S. Paulo*, 06/09/1946, p. 09). Ou seja, os estudantes objetivaram diminuir o consumo desses gêneros, principalmente os de primeira necessidade, numa tentativa de que o comércio reagisse com a liberação dos produtos sonegados e a baixa dos preços.

A “greve branca” foi realizada de maneiras diferentes nos locais onde aconteceu, assim como não seguiu um cronograma conjunto em todo o país. Em Belo Horizonte, a prioridade recaiu sobre as “bancas de reclamação”, mondadas na região central da cidade. Em Curitiba, o alvo dos estudantes foram os cinemas, que terminaram por fechar temporariamente as portas, até que as abstenções na compra das entradas terminassem. Em Manaus e Fortaleza, a liderança do movimento coube aos estudantes secundários. Na primeira Capital, ocorreram comícios e início de quebra-quebras, impedidos pela polícia. Na segunda, a campanha também se dedicou ao boicote dos produtos.

No entanto, foi em São Paulo que os estudantes se empenharam com maior vigor nesse tipo de movimento. Para cumprir os seus objetivos, conforme foi divulgado pela Comissão Universitária da Campanha Popular Contra a Carestia, era necessário apelar aos mais afortunados, “aos ricos e remediados, que, por possuírem dinheiro suficiente, usam e abusam do ‘cambio negro’, prejudicando dessa forma milhões de desafortunados” (*O Estado de S. Paulo*, 06/09/1946, p. 09.). Ao mesmo tempo, o movimento pela abstenção das compras tinha de atingir as donas de casa, consideradas como a parcela que mais sentia a crise econômica daquele momento.

A campanha também recebeu apoio de diversas associações de classe, sindicatos e organizações, tanto patronais, quanto dos empregados, dentre as quais figurou o Sindicato dos Bancários, o Sindicato dos Funcionários Públicos, o Sindicato do Comércio de Minerais e Combustíveis, a União das Mulheres Democráticas, o Sindicato das Empresas Exibidoras Cinematográficas, o Sindicato dos Lojistas do Comércio, o Sindicato dos Empregados em Escritórios e em Empresas Rodoviárias, o Sindicato dos Condutores de Veículos, o Sindicato do Comércio Varejista, a Associação Paulista de Estudantes, a Federação dos Estudantes de São Paulo, e a Federação das Indústrias, além da adesão de movimentos em diversas cidades do interior do Estado.

Em seguida, a Comissão Universitária procurou ampliar o movimento, que passou a contar com a contribuição organizada dos sindicatos. Para tanto, foi organizada a Assembleia Geral, instância máxima do movimento, e o Conselho Administrativo. A Assembleia Geral se tornou a direção da campanha, na qual se reuniram representantes das organizações que haviam aderido ao movimento. No seu interior foram organizados os departamentos de Finanças, Estudos, Secretária Geral, Estudantil, Sindical, Geral e o departamento de Propaganda (*O Estado de S. Paulo*, 17/09/1946, p. 06).

³ Grandes produtores e comerciantes que lucravam muito, escondiam os produtos para valorizá-los no mercado ou vendiam os produtos apenas aos ricos, que podiam pagar pelos preços acima do valor tabelado.

Quanto as ações práticas da campanha, é possível sintetizar que para além da ampla divulgação que recebeu na imprensa paulista e da distribuição cotidiana de boletins informativos, estudantes e operários enfatizaram a divulgação massiva dos comércios inclusos na lista dos “exploradores do povo”, em comícios diários em diversos pontos da cidade, em incursões estudantis aos estabelecimentos comerciais denunciados e nas atividades da Assembléia Geral.

É difícil aferir sobre os resultados gerais da “greve branca”, pois a campanha foi desenvolvida nas regiões por lideranças e enfoques diferentes. Nesse sentido, o alcance e os resultados, tanto práticos, com relação a abstenção do consumo, quanto políticos, relacionados ao nível de articulação que os estudantes conseguiram estabelecer com outros segmentos sociais, também foram diferentes. Ao que parece, em São Paulo o movimento conseguiu chegar mais perto dos seus objetivos. Por outro lado, se no Rio de Janeiro a campanha foi bastante fraca, as reações de estudantes e populares contra a carestia foram mais violentas, ocasionando manifestações furiosas da população, que chegaram a destruir parte do comércio de algumas regiões da cidade.

Quanto a colaboração entre os estudantes, as associações e os sindicatos, tendo em vista as possibilidades do seu alcance na liderança da campanha, esse aspecto também foi bem mais intenso em São Paulo, onde estudantes e operário compartilharam a direção do movimento, ainda que as associações patronais também tenham tido bastante influência.

Terminada a “greve branca”, a UNE ainda se esforçou para organizar assembleias contra a carestia de vida junto aos movimentos das donas de casa e aos sindicatos, no Rio de Janeiro, mas o movimento não teve mais nenhuma repercussão.

A participação operário-estudantil no Rio de Janeiro e em São Paulo nos movimentos contra o valor das passagens dos bondes (1956 e 1958)

Entre o final do ano de 1954 e no decorrer de 1955, diferentes setores da esquerda estudantil se reuniram em um movimento que ficou conhecido como “frente única”, que dentre outros, reuniu universitários comunistas, socialistas e católicos de esquerda. Essa “frente” pretendeu derrotar os agrupamentos de direita, que anos antes, haviam conseguido conquistar diversas entidades universitárias. Já em 1956, depois que algumas dessas entidades foram retomadas pela esquerda, a “frente” conseguiu eleger a diretoria da União Nacional dos Estudantes (UNE).

A vitória da “frente” redefiniu o papel e os objetivos sociais da UNE, que desde 1950, havia sido bastante influenciada pelo anticomunismo. A partir de então, os princípios da entidade passaram a ser norteados pelo nacionalismo, expresso pela entidade como uma posição em favor do desenvolvimento nacional, emancipação política, comércio internacional independente e pacífico, defesa e monopólio sobre a exploração do petróleo e dos recursos minerais, contra a dominação política e econômica exercida pelos EUA e pela luta

contra a desigualdade social e econômica dentre as diversas regiões do país (OLIVEIRA JR, 1956: 15; COSTA, 1957: 03).

Essas posições permitiram que surgissem entendimentos nos meios estudantis de que era necessário se aproximar permanentemente dos movimentos que partilhavam dos mesmos objetivos. Assim, os estudantes organizados na UNE se posicionaram pela defesa da reforma agrária e por “uma aproximação maior dos universitários com os operários e com os trabalhadores rurais, colaborando em suas lutas e reivindicações” (Declaração de Princípios do XIX Congresso Nacional de Estudantes. UNE: 1956: s/p). Com essas orientações, os universitários passaram a atuar no interior de uma frente mais ampla, na qual estiveram partidos de esquerda, associações nacionalistas, sindicatos e outros movimentos progressistas.

As primeiras dessas experiências, tendo em vista os novos horizontes vislumbrados pelos estudantes, aconteceram em 1956, e em 1958, com movimentos que reuniram estudantes, operários e outros setores populares contra os constantes aumentos nas tarifas do transporte público das grandes cidades, o que ainda esteve relacionado a carestia de vida. Apesar da “união operário-estudantil” ter se formado em diversas capitais do país, se enfatizou no presente trabalho os movimentos que ocorreram no Rio de Janeiro, que no período era Capital do Brasil, e São Paulo.

O movimento de 1956 contra o aumento das tarifas de transporte irrompeu no final do mês de maio, quando os estudantes ligados a União Metropolitana dos Estudantes (UME-RJ), paralisaram as linhas de bonde do Rio de Janeiro. A polícia revidou ao movimento com violência e o saldo foi de bondes depredados e incendiados, confrontos entre estudantes e policiais e a interrupção do transporte urbano em quase toda a cidade. No decorrer das manifestações, se formou a Diretoria da Campanha Contra o Aumento das Passagens, composta por estudantes, organizações sindicais e parlamentares, o que em seguida, passou a ser denominada como União Operário-Estudantil Contra a Carestia (*Última Hora*, 31/05/1956 a 05/06/1956; *Folha da Noite*, 04/06/1956).

Essa campanha prosseguiu por algum tempo, mantendo as suas atividades por estudantes e operários, que insistiram em reafirmar “o prosseguimento da Campanha contra as majorações – nenhum tostão a mais nas passagens de ônibus e lotações” (*Última Hora*, 03/07/1966, p. 04).

Já a partir do mês de junho, a UME, a UNE e alguns sindicatos formaram os Comandos Operário-Estudantis, que ampliaram a campanha contra as tarifas do transporte para uma campanha contra o aumento dos gêneros alimentícios. Esses “comandos” percorreram feiras e mercados contra o aumento dos gêneros de primeira necessidade e circularam em filas nos pontos de ônibus convocando os populares para engrossar o movimento. Logo em seguida, foram formadas comissões operário-estudantis nos bairros do Rio de Janeiro, contra os aumentos de qualquer gênero.

Ao mesmo tempo, os estudantes de São Paulo também passaram a se manifestar contra o valor das passagens de ônibus, ocorrendo, assim como no Rio de Janeiro, enfrentamentos

entre estudantes e policiais. As passeatas começaram a partir do dia 4 de junho, com cerca de 200 estudantes secundários, contra o aumento de passagens da Companhia Metropolitana de Transporte Coletivo (CMTC), depois se expandiu, tornando-se um movimento liderado predominantemente por estudantes universitários e trabalhadores (*Folha da Noite*, 05/06/1956, p. 06). O movimento também perdurou por certo período, pelo menos até meados do mês seguinte, promovendo passeatas e comícios entre os estudantes e as organizações sindicais.

Já em 1958, em São Paulo, as ruas foram novamente tomadas pelas manifestações contra o aumento das passagens da CMTC, mas dessa vez de forma bastante violenta.

Os tumultos começaram na manhã de 30 de outubro. A população de São Paulo não sabia do aumento nas tarifas e a reação inicial foi um comício estudantil contra “a nova sangria no bolso do povo” (*Folha da Manhã*, 31/10/1958, p. 01.). No entanto, no decorrer do dia começaram a acontecer depredações de ônibus por toda a cidade, envolvendo populares e estudantes que saíam das escolas. A partir do final da tarde, na hora de maior movimento nas paradas de ônibus, os tumultos mais graves ocorreram, com mortes e dezenas de feridos, espalhando-se pelos locais onde mais se concentravam os usuários do transporte. No final do dia, entre populares, motoristas de ônibus, policiais e cobradores, somava-se cerca de 83 feridos, alguns baleados em estado grave e 4 mortos, número que certamente subiu, já que os estudantes passaram a divulgar 7 mortos nos dias seguintes.

No decorrer dos acontecimentos, a organização das manifestações passou a ser liderada pelos estudantes da União Estadual dos Estudantes (UEE-SP), pela União Paulista dos Estudantes Secundários (UPES) e pelo Pacto de Unidade Intersindical (PUI), com adesão dos professores do ensino primário, parlamentares e membros da Casa Nacionalista. Por fim, o movimento resistiu por mais alguns dias, terminando com a nomeação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para averiguar a administração interna da CMTC e propor reformas administrativas.

O que chama a atenção nesses últimos eventos de protesto, no entanto, é a aparente reordenação dos estudantes em relação às entidades sindicais, que aparentaram ser menos eventuais do que em outros momentos, como os de 1946. Nesse sentido, a defesa da aproximação entre trabalhadores e estudantes foi pública, como expresso na declaração do Diretório Central dos Estudantes (DCE)⁴ da Universidade Mackenzie, ao afirmar a “necessidade de estrita relação entre estudantes e operários nas reivindicações que dizem respeito a interesses comuns” (*Folha da Noite*, 30/10/1958, p. 12). Ao mesmo tempo, também é possível identificar que essas defesas se tornaram práticas de algumas das entidades estudantis do período, que passaram a apoiar cotidianamente as reivindicações operárias, participar das assembleias sindicais que discutiram reivindicações salariais, nos comícios e nas greves operárias.

⁴ Diretório Central dos Estudantes (DCE), corresponde a entidade estudantil no âmbito de uma universidade.

A experiência operário-estudantil dos universitários do Estado de Minas Gerais

É possível que a experiência mais documentada sobre a atuação estudantil junto a outros segmentos sociais, e um dos primeiros esboços teóricos da importância dessa aliança para os setores estudantis da esquerda, tenha sido feito pelo DCE da Universidade de Minas Gerais (UMG). O documento foi intitulado como “uma experiência pioneira: a aliança operário-estudantil: o

Quarto Poder da República”, e publicado na *Revista Mosaico* (Apud PINTO, 1963:119-124). Esse documento foi atribuído a Juventude Universitária Católica (JUC)⁵.

A experiência da aliança operário-estudantil que foi narrada por esses universitários, foi traduzida como a tônica da época presente, voltada para o nacionalismo, o desenvolvimento e a libertação econômica do Brasil e da classe operária. Segundo a afirmação do DCE,

como fora a escravidão, por exemplo, para a geração de Castro Alves; a República para a geração de Ruy Barbosa; o brasileiro para a geração de após-guerra; a implantação da democracia para a geração da Aliança Liberal; ou a luta contra o fascismo, ou a campanha pela Petrobrás para outras gerações. Na aliança operário-estudantil [estaria a grande meta do presente] (Ibid: 120).

No conjunto da formulação do DCE haveria necessidade de mudar a concepção de movimento estudantil que teria acontecido até então, tirar os universitários do isolamento e colocá-los ao lado das forças populares. Nesse sentido, a primeira experiência desses estudantes aconteceu com uma greve da Faculdade de Arquitetura, quando as entidades estudantis receberam apoio de diversos sindicatos de Belo Horizonte, o que se considerou importantíssimo para a vitória do movimento. Conforme segue, essa aliança havia se mostrado com prestígio e se fortaleceu nos momentos seguintes, quando o DCE da UMG passou a ser convidado para as manifestações dos trabalhadores em 1º de Maio, convenções populares e reuniões sindicais. Conforme a aliança foi se fortalecendo, os estudantes passaram a integrar os movimentos mais amplos empenhados pelos sindicatos, como questionamentos das ações do Poder Público, e ações específicas, participando diretamente nos movimentos de greve dos operários e dos professores (Ibid: 121).

Além disso, essa participação teria feito com que alguns paradigmas vigentes passassem a ser deixados de lado, tendo em vista a possibilidade de participação conjunta de

⁵ A Juventude Universitária Católica (JUC) tem origem nos movimentos da Ação Católica, de meados da década de 1930. A princípio, essa organização se dedicou apenas as atividades religiosas, além de ter sido mancada por acentuado anticomunismo. Já no decorrer da década de 1950, a JUC passou por uma flexão bastante radical, se aliando aos estudantes comunistas e se constituindo como um dos grupos universitários de esquerda mais radicais do início dos anos de 1960.

comunistas e clérigos nos movimentos sociais, o que foi entendido como “um passo andado para a destruição de preconceitos prejudiciais à Aliança” (Ibid: 122).

Do modo como foi tratada a Aliança operário-estudantil pelo DCE da UMG, a ligação entre esses dois segmentos, para além de potencializar os movimentos de reivindicação, deu sentido aos estudantes: se unir aos setores populares pela libertação econômica do Brasil e da classe operária. Além disso, a Aliança possibilitou uma relação que foi compreendida como sendo recíproca, na qual os estudantes contribuiriam com a teorização dos movimentos populares e, em troca, receberiam experiência de movimento, noções da realidade e contato com a massa popular.

Esse parece ter sido o objetivo geral que norteou o movimento universitário no período seguinte, em especial, quando os católicos de esquerda se tornaram maioria nas direções universitárias, incluindo a UNE, a partir de 1961. Isso incluiu os estudantes nos mais variados movimentos populares e fez com que o apoio das entidades sindicais se tornasse uma necessidade para os estudantes.

A partir do início dos anos de 1960, a Aliança operário-estudantil passou a enfatizar, também, os camponeses, e esteve em grande parte dos documentos da UNE, expressa de forma direta ou em termos de compromissos entre o movimento universitário, o operariado e os trabalhadores rurais.

Nas resoluções dos Seminários Nacionais de Reforma Universitária⁶, o tema surgiu com um sentido bastante próximo àquele atribuído pelo DCE da UMG. Na resolução do I Seminário (1960), significou a “busca de formas de organização que reúnam os elementos dinâmicos da nação: operários, camponeses, estudantes, numa luta comum pelas reivindicações da classe proletária e visando à transformação da estrutura social vigente” (Declaração da Bahia (1961) apud: FÁVERO, 1995:15).

Já em um documento que analisou o estágio das lutas pela reforma universitária, de 1963, a UNE afirmou que seria

necessário um entrosamento cada vez maior com os demais movimentos populares, tomando consciência de que a luta pela Reforma Universitária é uma luta popular, o que significa, por um lado, que ela não pode ser luta apenas dos estudantes mas de todas as forças populares, e por outro lado que, lutando por ela, o estudante não está lutando apenas por seu interesse, mas está participando da luta mais ampla pela libertação do povo (UNE: luta atual pela reforma universitária (1963). Apud FÁVERO: 1995: 112).

⁶ Os Seminários Nacionais de Reforma Universitárias (SNRU), foram promovidos pela UNE e aconteceram entre 1961 e 1963. Os SNRU podem ser considerados os mais importantes encontros estudantis do período. Foram desses seminários que surgiram ou foram reafirmadas as principais demandas do movimento universitário. Dentre as suas resoluções, decidiu-se priorizar a reforma universitária, o que se consolidou como um potente movimentos no início da década de 1960.

Nessa citação, a UNE demonstra as concepções que se formaram na entidade e nos grupos estudantis de esquerda que atuaram no seu interior, de que os estudantes – apesar da maioria ter origem na pequena burguesia – também eram povo e partilhavam das lutas sociais da sua época. Essa formulação parece ter se relacionado com as definições que foram apresentadas por Nelson Werneck Sodré (1962), de quem seria o povo brasileiro e qual o papel que estaria representando.

Segundo consta nas definições desse autor, o Brasil estaria dividido entre as forças que emanavam do latifúndio e parte da alta burguesia, ambos aliados ao imperialismo, e os setores sociais que desejariam a “libertação nacional”, dentre os quais estariam uma parte da alta burguesia, contrária ao imperialismo, a grande maioria da pequena e da média burguesia, os camponeses e o operariado, a quem caberia liderar a libertação brasileira. Esses setores formariam as forças populares nacionalistas, antilatifundiárias e antiimperialistas que estariam travando as lutas revolucionárias por meio dos sindicatos, das organizações estudantis, de segmentos das Forças Armadas e de setores da Igreja (SODRÉ, 1962: 23-28). Desse modo, o latifúndio e o setor da alta burguesia, ambos aliados ao imperialismo, representariam as forças do “anti-povo”, responsável pela submissão nacional e pelo atraso econômico. Enquanto isso, os setores da alta, média e pequena burguesia que haviam mantido os valores nacionais e democráticos, o campesinato e o operariado, representariam as forças do “povo”, responsável pela revolução democrática que daria cabo ao latifúndio e libertaria o país do imperialismo⁷.

A dicotomia povo/anti-povo foi utilizada de maneira abundante nos discursos de grande parte das entidades estudantis. Essas classificações possibilitaram que a auto-imagem dos universitários se deslocasse dos setores dúbios da pequena burguesia, para uma posição definida de acordo com o que se considerou como sendo os anseios e as lutas populares.

Nesse sentido, para além dos documentos estudantis, a Aliança apareceu nas práticas do movimento, por meio das relações que se constituíram entre os estudantes e os sindicatos durante a Campanha de Defesa da Escola Pública, na Campanha da

Legalidade, na participação de diversas greves operárias, do Congresso das Ligas Camponesas, nas apresentações de teatro, entre outros.

No entanto, o aprofundamento dessa Aliança se concretizou na formação da Frente de Mobilização Popular (FMP), a partir de 1963, quando se formalizou a participação da UNE ao lado de representantes do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), da

Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria, do Pacto de Unidade e Ação, da Confederação Nacional dos Trabalhadores nas Empresas de Crédito, das associações de

⁷ Nessa concepção, a revolução brasileira seria democrático-burguesa, mas conforme a formulação do autor, seria de tipo novo, na qual o setor da burguesia nacional, democrático e contrário ao imperialismo, teria participação mas não o monopólio do poder. As tarefas dessa revolução, dentre outras, seriam: libertar o Brasil do imperialismo e do latifúndio, estabelecer relações de produção de acordo com os interesses do povo, nacionalizar os serviços essenciais, realizar uma ampla reforma agrária, impulsionar as organizações populares e impedir a influência estrangeira da contra-revolução (SODRÉ, 1962: 24-25).

subalternos das Forças Armadas, facções das Ligas Camponesas e grupos de esquerda, como a Ação Popular (AP), a Política Operária (POLOP), e o POR-T, além de segmentos da extrema esquerda do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e de setores de outros partidos (FERREIRA, 2004).

A Frente de Mobilização Popular e as reformas estruturais

A FMP foi entendida pela UNE como um esforço de organização popular, na qual os estudantes se alinharam com os trabalhadores e seus aliados, formando a vanguarda popular. Quando a UNE se integrou na FMP, a avaliação dos estudantes era de que as lutas sociais já estariam bastante avançadas, pois “o processo de radicalização da sociedade brasileira, que se desenvolveu nos últimos dois anos, começa a atingir a fase de ofensiva do proletariado no nível político, sucedendo-se greves já não mais características do estágio meramente reivindicatório” (UNE: luta atual pela reforma universitária (1963) apud FÁVERO, 1995, op. cit., 114).

O pano de fundo que reunia todas essas lutas eram as reformas de base que, apesar de serem claramente defendidas pela UNE desde o 24º. Congresso Nacional de Estudantes (1961), quando os trabalhadores foram considerados “membros honorários” do encontro, só foi incluída efetivamente em seu programa político no 26º. Congresso, em 1963. As reformas de base foram consideradas como o ponto de entrelaçamento entre o movimento universitário e todas as outras forças sociais que lutavam pela libertação nacional.

Como meio de união de todos esses setores, as reformas de base compuseram um conjunto de medidas reformistas que visavam adequar o processo de desenvolvimento nacional, mas foram interpretadas de diferentes maneiras. Para parte das esquerdas, as reformas assumiram um sentido nacionalista, modernizante, estatista e necessárias para caminho da justiça social, para outros, também foram interpretadas como um dos passos no caminho da revolução brasileira, como num certo momento o fez a própria UNE e alguns dos setores mais radicais que se organizaram na FMP.

Nas análises que justificaram a necessidade dessas reformas, havia uma realidade marcada por um processo simultâneo e contraditório, baseado no desenvolvimentismo que acelerou o processo urbanoindustrial da segunda metade dos anos de 1950. Entendia-se que o Brasil havia chegado a um patamar inédito que, de modo geral, pode ser exemplificado em uma das publicações sobre o tema, na qual dizia ser

indiscutível que o País progrediu, principalmente nos últimos dez anos. Deixamos de ser um país essencialmente agrícola e enveredamos rapidamente pelo caminho da industrialização. Disso decorre o surgimento de um maior número de oportunidades para o povo brasileiro, novos empregos, novas atividades profissionais, mais conforto. Rádios, televisões, geladeiras e demais aparelhos eletro-domésticos(sic), que a dez anos atrás ainda eram objetos de luxo, passaram a ser acessíveis a grandes camadas populares e até o automóvel já se vai tornando reivindicação possível, pelo menos

para amplos setores da classe média. O Rio e São Paulo transformaram-se em metrópoles gigantescas, sendo poucas as que as superam no mundo inteiro. Construímos a mais moderna cidade do planeta inteiro. (...) Ganhamos maior projeção e respeito no exterior ao abandonarmos a velha posição característica de nossa política externa ao passarmos a participar, com personalidade própria, no cenário internacional (Silva, 1963: 07).

Por outro lado, foi concebido que o desenvolvimento, além de manter velhas contradições, havia feito surgir outras. Conforme se considerou, algumas dessas estavam na inflação, que havia intensificado a “carestia de vida” e anulado as conquistas salariais dos trabalhadores, as crises econômicas, as remessas de lucro para o exterior, a falta de gêneros alimentícios, o analfabetismo no campo, a não utilização de áreas rurais pelos latifúndios, as favelas e a universidade, que não conseguia formar profissionais adequados à realidade do país. Além disso, considerou-se a concentração de capitais apenas nas regiões mais lucrativas, em detrimento do abandono das regiões pobres do país e a dependência econômica do capital externo, fora outras.

Para superar essas contradições, as reformas de base priorizaram oito eixos centrais que, segundo Roland Corbisier (1968), eram exigidos objetivamente pelo processo de desenvolvimento nacional, e que se transformaram numa intensa disputa entre diferentes setores sociais, em última instância, que disputaram o modelo de desenvolvimento que o Brasil tinha de seguir e o poder para executá-lo.

Segundo o autor, a primeira dessas reformas tinha de ser a eleitoral. Identificava-se que no processo de industrialização e de crescimento urbano, com o deslocamento das populações rurais para as cidades, havia se formado um novo tipo de eleitorado, composto predominantemente por operários e pela classe média. Dessa forma, para incluir o conjunto dessas populações no processo de decisão do Estado e adequar o sistema eleitoral, era necessário permitir o voto dos analfabetos, a elegibilidade dos sargentos e operar a reconfiguração dos partidos, de modo que eles não fossem organismos atuantes apenas nos períodos eleitorais, e que representassem, de fato, programas construídos de forma ampla e a partir das suas bases. Dentre os estudantes, essa também foi uma questão abordada pela JUC e, posteriormente, expressa nos documentos da UNE, nos quais se denunciava que a democracia brasileira era uma farsa, já que mais de 50% da população, analfabeta, estava impedida de votar (Manifesto do DCE da PUC (1961) apud CARONE, 1981; Declaração da Bahia (1961) apud FÁVERO, 1995). No objetivo geral dessa reforma, estava alterar as composições do Parlamento Nacional, feito que deveria equilibrar a correlação de forças que existia até então, marcada pelo predomínio das classes dominantes. Entendia-se que essa reforma possibilitaria a votação parlamentar de todas as outras.

Em seguida, também como fundamental, estava a reforma administrativa, que tinha por objetivo aperfeiçoar a máquina estatal e dotá-la de possibilidades de um planejamento

efetivo para o desenvolvimento e a emancipação nacional. Nessa perspectiva, considerou-se que ao contrário da iniciativa privada, apenas o Estado tivesse “condições e recursos para fazer o levantamento dos problemas do País” (CORBISIER, 1968:109). Já em uma visão bastante diferente, uma publicação intitulada “Reformas de base: posição do IPÊS” (1963)⁸, a reforma administrativa tinha que assumir uma característica de racionalização do Estado para agilizar o setor público, pois o planejamento do Estado tinha que se voltar para o fornecimento de infraestrutura necessária ao desenvolvimento do setor privado, para o qual tinha que “concentrar os seus esforços, valendo-se, quando [fosse] o caso, da cooperação financeira e técnica internacional disponível” (IPÊS, 1963:114).

Em seguida, vinha a proposta da reforma tributária. O fundamento era que se considerava injusto o pagamento igual de impostos por ricos e pobres. Essa reforma tinha o objetivo de complementar a reforma administrativa, reforçando as finanças do Estado para que pudesse realizar as ações necessárias de planejamento.

A partir da alteração das forças atuantes no Congresso, da revisão da estrutura do Estado e da dotação orçamentária adequada, vinha a reforma agrária que, de todas as propostas, era a mais polêmica, visando superar a contradição do latifúndio, da falta de gêneros alimentícios, a especulação da terra, do analfabetismo rural, entre outros. A reforma urbana, em detrimento do crescimento desordenado das cidades, gerado pelo interesse lucrativo do setor imobiliário, deveria limitar o número de imóveis urbanos, desapropriar os imóveis desocupados além do prazo permitido e construir conjuntos residenciais com verba pública e sem lucro, além de organizar o setor de transportes e de serviços públicos nas cidades.

Ainda havia a reforma bancária, que tinha como objetivo financiar o desenvolvimento nacional, principalmente com relação a indústria e ao setor agrário, nacionalizar e democratizar o crédito e centralizar a política monetária e crediária do Banco do Brasil, além de estabelecer que as direções dos bancos deveriam contar com representantes populares como forma de equilibrar uma estrutura que só atendia aos interesses dominantes. A reforma cambial, que deveria promover reservas de capital para importações prioritárias do desenvolvimento e vetar os gastos com artigos considerados supérfluos ou luxuosos. E por último, a reforma universitária, que deveria adequar a formação superior aos interesses produtivos do Brasil, redefinir a sua orientação pedagógica, incluir os estudantes no corpo administrativo e pedagógico das Instituições de Ensino Superior (IEP) e ampliar o número de vagas. Essas medidas, dentre outras, foram defendidas pelo movimento estudantil como uma forma de desatrelar o ensino superior das classes dominantes, o anti-povo, e colocar-lo a serviço do povo e das mudanças sociais.

Tomadas em seu conjunto, a defesa das reformas de base tinham variações de um grupo para outro, ênfases e prioridades diferentes. Na afirmação de Corbisier,

⁸ Refere-se ao Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPÊS), organização empresarial de direita que teve participação efetiva no golpe civil-militar de 1964. Ver DREIFUSS, 2006.

os pregadores reformistas, de acordo com as preferências pessoais de cada um ou as circunstâncias do momento, punham ênfase nesta ou naquela mudança, como se não houvesse entre as diversas reformas nenhuma hierarquia de importância ou escolha de prioridade. (Corbisier, 1968: 02).

Notadamente, dentre os diversos setores que se mobilizaram pelas reformas, havia prioridades distintas, como entre as Ligas Camponesas e a UNE que, de maneira simultânea, travaram lutas sociais a partir de diferentes demandas para serem atendidas, ou impostas, as suas reivindicações. No entanto, parece que a lógica de defesa das reformas defendidas pelo autor citado seguiu uma cronologia hierárquica geral na forma como elas eram abordadas nas publicações do tema, nas quais a reforma eleitoral aparecia como prioridade frente todas as outras.

Na radicalização da defesa das reformas de base por parte dos movimentos sociais e organizações de esquerda é que se pode encontrar o principal aspecto da radicalização da UNE. Conduzida majoritariamente por um dos grupos que protagonizaram a polarização sentida no período, a AP⁹, a entidade progressivamente deslocou o seu discurso no sentido de uma política de confronto aberto com os setores conservadores, chegando às vésperas de 1964, admitindo a revolução socialista como a etapa final das reformas (Ferreira, 2004).

Nessa medida, a UNE passou a expressar a opção que se delineava nos setores mais radicais da esquerda, passando da defesa das “reformas na lei”, para as “reformas na marra”. No interior da FMP, movimento que reunia a UNE e as esquerdas radicais, imaginava-se que após um longo período de acúmulo de forças havia chegado a hora de derrotar as direitas, ou na expressão utilizada na época, havia chegado o momento do “desfecho”. Como aponta Jorge Ferreira, no imaginário que se formou às vésperas de 1964 no interior da FMP,

A democracia era repleta de ‘formalismos jurídicos’ e, em razão de um Congresso ‘conservador’ e de uma Constituição ‘ultrapassada’, as reformas de base eram bloqueadas. Assim, para implementar as mudanças econômicas e sociais, era necessário ‘superar’ os limites impostos pelas instituições liberais-democráticas em vigor no país, sobretudo os dispositivos legais que impediam a realização das reformas. A partir daí, não se tratava mais de saber se as mudanças econômicas e sociais seriam executadas, limitadas ou mesmo impedidas. A questão central passou a ser a tomada do poder político e a imposição de projetos (Ferreira, 2004:209-210).

⁹ A Ação Popular (AP) foi uma organização de esquerda que começou a ser organizada em 1962, principalmente a partir dos quadros estudantis da JUC. Desse modo, a JUC sustentou as eleições dos presidentes da UNE em 1961 e 1962, já em 1963, o candidato a presidente da entidade surgiu nominalmente como um representante da AP.

No entanto, quando a UNE passou atuar no bloco radical da esquerda, a entidade se tornou alvo prioritário dos movimentos anticomunistas e de outros setores da direita, que “que se aglutinavam para conter o ascenso do movimento popular e nacionalista” (Martins Filho, 1987:62), grupos esses que fizeram surgir uma pesada campanha contra a entidade.

A ascensão da UNE no interior do movimento de massas e das demandas radical-reformistas do início dos anos de 1960, foi encerrada com o golpe civil-militar de 1964, que se consolidou em 1º. de abril desse ano. Durante o golpe que derrubou João Goulart, presidente da República, a sede da UNE foi invadida e incendiada, assim como a sede de outras entidades estudantis também sofreram diversos tipos de atentados. Logo em seguida, com o país sob comando dos militares, a UNE foi considerada uma organização ilegal, o que não impediu que a entidade voltasse a atuar, mas como uma organização clandestina.

Conclusão

No decorrer do presente trabalho, se procurou mapear e compreender os movimentos de colaboração entre estudantes e operários que mais repercutiram e se expandiram no Brasil nos períodos em que se concretizaram.

Tomados em conjunto, é possível inferir que esses movimentos foram diferentes, não apenas com relação as suas práticas, mas principalmente quanto aos motivos que uniram esses dois segmentos. Nesse sentido, se na década de 1940, a colaboração entre estudantes e operários foi influenciada pelas dificuldades econômicas do cotidiano, na década de 1950 e, principalmente, no início dos anos de 1960, a Aliança operário-estudantilcamponesa foi considerada um imperativo das lutas sociais e políticas, que visaram fortalecer o campo popular e promover mudanças no país.

Essa nova orientação imputada às entidades de representação estudantil só foi possível porque houve um realinhamento dos agrupamentos universitários de esquerda no interior desse movimento, o que não deixou de ser marcado por percalços e oposições. Desse modo, compreende-se que as ações que foram desempenhas pelo movimento estudantil brasileiro, tenham que ser analisadas dentro dos contextos específicos em que ocorreram, notadamente se atentando para as suas motivações e parar a movimentação que diferentes agrupamentos políticos operaram no seu interior.

— André Luiz Rodrigues de Rossi Mattos; Protestos contra a carestia de vida, nacionalismo e reforma social. A aliança operário-estudantil-camponesa entre a segunda metade da década de 1940 e 1964; *Humanidades Populares*; ISSN 0719-9465; Vol. 12; nº 20; Transición; junio-noviembre; 2017—

Referencias

Arantes, Aldo; Lima, Haroldo (1984), *História da Ação Popular: da JUC ao PC do B.* São Paulo: Alfa-Omega.

Bagdocimo, Ernesto (1946), "Entrevista", *Tribuna Popular*, 02/10, p. 04.

Bastos, Humberto (1945), "O problema do custo de vida", *Diário Carioca*, 31/07, p. 03.

Carone, Edgar (1981), *Movimento operário no Brasil: 1945-1964*, São Paulo: DIFEL.

Corbisier, Roland (1968), *Reforma ou Revolução?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira

Costa, Osvaldo (1957), "Os estudantes e o movimento nacionalista", *O Semanário*, 04/07, p. 03.

Declaração de Princípios do XIX Congresso Nacional de Estudantes (1956), UNE.

Dreifuss, René Armand. 1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe (2006), 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Fávero, Maria de Lourdes. (1995), *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Ferreira, Jorge. (2004). "A estratégia do confronto: a Frente de Mobilização Popular", *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 24, nº. 47, pp. 181-212.

Gohn, Maria da Glória. (2001), *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*, 4ª. ed., São Paulo: Edições Loyola.

Martins Filho, João Roberto. (1987), *Movimento estudantil e ditadura militar: 1964-1984*. Campinas: Papirus.

O movimento "estudantil" de 1960 na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de Minas Gerais: esclarecimentos prestados pelo antigo Diretor da Faculdade. Apud PINTO, Yvon Leite de Magalhães (1963), Belo Horizonte: S/E.

Oliveira jr, José Batista (1956), "Lógica Perdida", *O Semanário*, 11/04, p. 15. Documentos

— André Luiz Rodrigues de Rossi Mattos; Protestos contra a carestia de vida, nacionalismo e reforma social. A aliança operário-estudantil-camponesa entre a segunda metade da década de 1940 e 1964; *Humanidades Populares*; ISSN 0719-9465; Vol. 12; nº 20; Transición; junio-noviembre; 2017—

Poerner, Artur José (1995), *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. São Paulo: CMJ.

Ramos, Antonio da Conceição (2000), *Movimento estudantil: a JUC em Sergipe (1958-1964)*. Dissertação de Mestrado, São Cristóvão, Sergipe: UFS.

Reforma de Base: posição do IPÊS (1963), São Paulo: IPÊS.

Reforma Universitária (1962), Curitiba: União Paranaense de Estudantes.

SANFELICE, José Luís (1986), *A UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez.

Silva, Luiz Osiris da (1963), *O que são as Reformas de Base*. São Paulo: Fulgos, Universidade do Povo.

UEE Caderno: Resoluções (1963), São Paulo: União Estadual dos Estudantes.

Educación ética y multiculturalismo

Edith Gutiérrez Cruz
Instituto Tecnológico de estudios Superiores de Monterrey
México

Resumen: El presente artículo se centra en el otro desde un punto de vista en el que es necesario considerarlo como un agente no excluido en el ámbito de lo político y social. Esbozando distintas tesis, mi postura radica en reconocer al otro no sólo en su calidad de individuo, sino también como ciudadano para así poder desembarazarnos de la idea occidental que se tiene de él e incluirlo y aceptarlo como parte de un todo. De esta manera, mi propuesta se enfoca en promover y realizar un modelo educativo basado en ética que de razón y fe de que el otro al no serle negada su identidad y actividad en el entorno social, su inclusión arraigaría, por un lado, el rompimiento eurocentrista de cómo se le ve y se le considera y, por otro, al considerarlo como un ciudadano o agente socio-político, se convierte en una fuente de progreso tanto, racial, conceptual, económica, política y social.

Palabras clave: educación; ética; multiculturalismo; alteridad.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista de Humanidades, ISSN 0719-0999, en junio de 2012. También fue incluido en la colección "Primera época".

Citar este artículo:

Cita sugerida

Gutiérrez Cruz, Edith. 2017. "Educación ética y multiculturalismo", *Humanidades Populares* 12 (20), 29-42.

APA

Gutiérrez Cruz, E. (2017). Educación ética y multiculturalismo. *Humanidades Populares*, 12 (20), 29-42.

Chicago

Gutiérrez Cruz, Edith. "Educación ética y multiculturalismo". *Humanidades Populares* 12, no.20 (2017): 29-42.

MLA

Gutiérrez Cruz, Edith. "Educación ética y multiculturalismo". *Humanidades Populares* 12.20 (2017): 29-42.

Harvard

Gutiérrez Cruz, E. (2017) "Educación ética y multiculturalismo", *Humanidades Populares*, 12 (20), pp. 29-42.

Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual.



La veracidad antiideológica es la actitud fundamental pedagógica: descubrimiento de los engaños del sistema, negación o destrucción de lo que dicho sistema ha introyectado en el pueblo, construcción afirmativa de la exterioridad cultural.
Dussel, 1989

La educación y la vida en común

Existe una postura muy difundida en la que la educación —en sentido laxo— es vía para aprender a resolver conflictos en entornos como el nuestro, en donde los conflictos son cotidianos, pero “¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad?” (Delors, 1997: 98)

Desde esta perspectiva se asume que los prejuicios llevan al enfrentamiento y hoy que existe una atmósfera imperante de competencia y éxito individual que ha dado lugar a una guerra económica despiadada que enfrenta a los poseedores y a los desposeídos. Pero si diferentes grupos sociales se encontraran en espacios de equidad y formularan objetivos y proyectos en común, podría surgir la cooperación y la amistad (Delors, 1997). Asimismo, se asume la necesidad del reconocimiento de las diferencias culturales desde el marco del respeto y la tolerancia para lograr la coexistencia pacífica, finalidad para la que es muy útil la diversidad de perspectivas multiculturalistas; aspecto que se verá en el siguiente apartado.

De esta forma, la educación no solamente debe proporcionar las habilidades o competencias para el trabajo, sino que debe enfocarse en generar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz, la tolerancia, la no discriminación, la formación de valores éticos cívicos. Todo ello implica —idealmente— el descubrimiento del *otro* a partir de la participación en proyectos comunes. Para descubrir al *otro* es necesario enseñar dentro de la educación la diversidad de lo humano, así como las semejanzas e interdependencia que existe entre los humanos, lo cual pasa por el conocimiento del sí mismo, por lo que la educación habrá de coadyuvar en hacer descubrir al educando quién es. Sin embargo, como menciona Horacio Cerutti, la idea de la interdependencia tal vez sea un eufemismo:

Cada región se encuentra inserta en un sistema internacional, lo cual genera dependencia, la cual se ha robustecido —al parecer— bajo la denominación aparentemente neutral de interdependencia. La interdependencia implica que decisiones fundamentales relativas a las naciones, se toman en los países centrales, y, en el mejor de los casos, a través de organismos internacionales. (Cerutti, 1998: 132-133)

Es decir, el supuesto encuentro con el *otro* en donde se revelan las relaciones de interdependencia, argumentado esto desde el punto de vista del poder dominante, no es sino el ocultamiento de la dependencia cultural, económica y política de la periferia hacia el centro. Se va al encuentro del *otro* mediante el diálogo y la empatía para imponerle racionalmente una forma de vida que posibilite la sobrevivencia del poder central. A pesar de ello, en el texto de Jacques Delors se plantea que a través del diálogo y la empatía tendrá lugar la comprensión de las acciones del *otro*. Se esboza, así, la idea de que el proceso mediante el cual se puede dar la aceptación de la alteridad es el diálogo y el intercambio de argumentos. En este sentido, se acepta al *otro* siempre y cuando sea capaz de emplear el lenguaje argumentativo de la misma manera en que la visión del mundo occidental lo propone. Así, el *otro* es reconocible en tanto sea racional y su racionalidad sea comprensible en los marcos de la racionalidad occidental. Esto implica, que se le ve obligado a traducir su mundo al lenguaje de la razón instrumental moderna para poder ser comprendido. Con lo anterior, paradójicamente, el *otro* deja de ser *otro*, es decir, pierde su otredad al comenzar a habitar en el lenguaje de la racionalidad occidental. Ello significa, en términos sencillos, que cuando le pido al *otro* que piense en las mismas categorías epistemológicas y ontológicas, le estoy negando su ser como *otro*.

Por tanto, el aprender a vivir juntos se concibe como un proceso argumentativo racional de aparente reconocimiento de la alteridad cuya motivación es el evitar el *conflicto* entre los grupos y naciones, el cual, en última instancia, es indeseable en la medida en que mina el “progreso de la humanidad” (Delors, 1997: 100). La idea expresada en el texto de la UNESCO en cuanto a que el conflicto mina el progreso de la humanidad, en realidad encubre la vocación de crecimiento y acumulación infinita del sistema económico capitalista, que actualmente pretende desarrollarse a través de la llamada *economía del conocimiento*¹.

¹ La *economía del conocimiento* pretende ir más allá de las limitaciones de la economía clásica, en donde el crecimiento económico depende de la acumulación de factores productivos “tangibles” como tierra, trabajo y capital. Ésta plantea que la aplicación del conocimiento a la producción —así como el que el conocimiento sea compartido por más sujetos— hace que el valor social y económico del conocimiento se incremente y, con ello, generar crecimiento económico a largo plazo que persista de manera indefinida (Robles Peiro, 2005). El mito del crecimiento ilimitado del capital ahora se alimenta del gran relato de la sociedad del conocimiento, y además encubre la lucha entre capital y trabajo, pues se argumenta que ya ni el capital ni el trabajo son decisivos para la producción, sino que lo realmente determinante es el conocimiento que se aplica en ella. ¿Dónde está el conocimiento aplicado en la producción? El conocimiento aplicado en la producción no podría existir sin el trabajo que lo plasmara en la actividad, es

Así, el *otro* debe ser “entendido” no por su valor intrínseco, sino que es útil reconocerlo porque el no entenderlo puede frenar el progreso de la civilización, de donde se sigue que la aceptación de la alteridad así propuesta se mueve en el campo de lo instrumental. Así, el “entendimiento” del *otro* no es pura filantropía y buena voluntad, sino un instrumento que hace posible continuar con el modelo económico-político de la sociedad neoliberal global.

Asimismo, la participación en proyectos comunes tiene una finalidad instrumental en la medida que se habrá de buscar a través de ellos *un método* “para la solución de conflictos” (Delors, 1997: 100), concepto este que se orienta plenamente en las coordenadas de la ciencia y la racionalidad occidental en su afán de generar métodos y procesos racionales para todo. De ahí que Leopoldo Zea manifieste que:

Fuera de ese mundo de comprensión y comunicación están los otros, vistos como lo que puede ser contrario a la supervivencia anhelada. Los otros son los que le disputan aquellos elementos que le permiten sobrevivir. Los otros son de muchas formas distintos, por su constitución, etnia o cultura, y por su incapacidad para aprender lo comunicado. Son entes ajenos a los significados de la comunicación, ajenos a un mundo del que no son parte y para el cual sólo pueden ser una amenaza. Gente con otro tótem que aceptar es tabú: lo que no puede ser comprendido racionalmente es como un peligro para la supervivencia del hombre y su grupo. (Zea, 1998: 198)

Esto significa que el encuentro con el *otro* siempre desde la propia racionalidad occidental asumida como incuestionable significa —en última instancia— la asimilación del *otro*, en este caso a través del modelo educativo planteado. Es por ello que hoy en día la educación ética ha adquirido enorme relevancia pues se supone que es la manera pacífica y racional de llegar al *otro* bajo la apariencia de la tolerancia para convertirlo en un sujeto integrado culturalmente y que así deje de ser una amenaza para la cultura occidental dominante. Con lo anterior el multiculturalismo en educación ética adquiere una gran relevancia en la medida que pone al *otro* en el centro de la educación encaminada hacia la tolerancia y el respeto a la diferencia.

decir, el conocimiento está en el trabajo, sin embargo, se pone del lado de la balanza del capital. Es el capital el que establece qué tipo de conocimientos son pertinentes o no para incrementar la producción y es el trabajador quien tiene que entrar en esta nueva lógica de educación para ser más competitivo. Finalmente, es el capital el que sigue apropiándose de las cada vez mayores ganancias generadas por el trabajo que aplica el conocimiento a la producción. Así, es el capital el que sigue marcando la pauta en detrimento del trabajo que no tiene más que bailar al son que le toquen, y actualmente ese son es la ideología de la economía del conocimiento que encubre la ancestral lucha entre capital y trabajo, para que el capital gane de manera mucho más sofisticada en la oposición entre capital y trabajo.

El multiculturalismo

¿Qué papel juega la educación ética en el entorno global que pone en relación —como nunca antes— a culturas diferentes entre sí? Idealmente se pretende que sea la educación en general —y particularmente la educación ética— el lugar en donde se efectúe el desarrollo de reflexiones, valores y habilidades sociales como la tolerancia y el respeto, que permitan la convivencia pacífica entre sujetos de diversas culturas. Con ello, la educación ética se transforma en educación moral que propone una normatividad tal, que los sujetos sean capaces de introyectar valores morales específicos para que desde ellos se establezcan interacciones pacíficas tanto intra como extraculturales. En este sentido, me parece que la vertiente dominante en la educación ética no es —a partir de una perspectiva multiculturalista— de corte comunitarista, sino que se basa en un formalismo contractualista propio de las éticas de mínimos que cristaliza en las llamadas éticas civiles o éticas ciudadanas. En las éticas civiles el papel del sujeto como individuo es central en la medida en que se concibe como sujeto de derechos abierto a un cosmopolitismo formal. El cosmopolitismo formal es idealmente capaz de representarse los contextos sociales ajenos a su comprensión cultural del mundo, a partir de la igualdad de derechos para todos, por ejemplo, a través de los Derechos Humanos. En ese sentido, considero que la actual educación ética enfocada como ética civil o ciudadana sostiene una visión del mundo abstracta y formal que no está preparada realmente para enfrentar la radical *otredad* del ser humano de otras culturas, de otras clases sociales, de otras edades o de otros géneros. Dicha *otredad* no puede ser captada por el formalismo de las éticas cívicas en tanto que éstas no descubren al *otro* desde su peculiar identidad y visión del mundo. Ello se debe a que la ética ciudadana pretende universalizar lo humano desde el formalismo legal propio de los Derechos Humanos y sus supuestos éticos y ontológicos acerca del ser del ser humano.

Por otro lado, se puede comprender el multiculturalismo como una perspectiva dentro de la reflexión sociológica y filosófica que parte de los problemas derivados de la coexistencia de las naciones "entendidas como comunidades históricas que poseen sus propias instituciones, territorio, lengua y cultura" (Kymlicka, 1996: 26).

En la actualidad los discursos respecto del multiculturalismo en el entorno global han adquirido gran relevancia debido a que —se sostiene que— nunca antes, como ahora, se había podido constatar la diferencia cultural de manera tan radical, lo cual se ha producido en buena parte por la extensión de la influencia del capitalismo, la ampliación de las fronteras de la cultura occidental y el desarrollo de tecnologías de la comunicación, que hacen entrar en contacto a las diversas culturas y difunden los planteamientos liberales sobre las libertades individuales. No podemos dejar de reconocer, por otra parte, que México, y en general América, han sido escenarios sangrientos en que ha tenido lugar este proceso de ampliación de las fronteras de la cultura occidental. Tal es el caso del contacto europeo-americano que tuvo lugar en el siglo XVI en donde la visión multicultural, en casi todos los casos, estuvo ausente y únicamente se dieron procesos de asimilación,

destrucción y exclusión de la diferencia representada por los pueblos indios y las poblaciones negras. El Estado-Nación decimonónico hizo eco de este proceso de asimilación, que en el caso de México se dio a través del planteamiento de una nación mestiza que ignoraba la multiplicidad cultural encarnada de los indios y los negros del país (Villoro, 1999). Los contactos culturales han existido siempre y se han dado en el sentido de la asimilación, pero es en nuestra condición actual que debido a la supuesta fractura de la visión moderna operada a partir del siglo XIX, se ha planteado la diferencia y la alteridad como categorías centrales para el análisis dentro de diversas áreas del saber. En este caso, la reflexión acerca del multiculturalismo es deudora de dichas categorías desde el punto de vista de la identidad cultural comprendida como diferente y diversa con respecto de la identidad occidental dominante.

La diversidad y la diferencia cultural se han hecho cada vez más patentes debido a la interacción de los elementos anteriores, pero no ha sido posible reducir las diversidades a universalidades abstractas e ideales. Mucho se discute en torno a la necesidad de reconocer las diferencias culturales dentro de un marco de respeto y tolerancia propio de la perspectiva de los Derechos Humanos, sin embargo, pocas veces se toma en cuenta que éstos contienen implícita una visión antropológica, ética y ontológica —tanto descriptiva como normativa— así como una peculiar forma de relación con los otros mediada por la razón. Al hacer hincapié en el papel de la razón como elemento indispensable para el reconocimiento de las diferencias culturales se dejan de lado otras vías posibles para allanar el camino hacia el reconocimiento del *otro*.

Desde esa perspectiva, el *otro* solamente es asequible en su diferencia a través de la razón como facultad, la cual en Occidente ha tenido el carácter de racionalidad, es decir, se ha desplegado a partir de ciertos principios e ideas que podemos rastrear desde los albores de la filosofía griega, como en la idea del ser parmenídeo y en los principios lógicos aristotélicos. Tales ideas presuponen una determinada comprensión del ser humano, su identidad y su existencia. Lo *otro* que se concibe como no siendo lo mismo que lo uno e idéntico a sí mismo, se mantiene en la exterioridad radical y no participa de lo distintivamente humano. Se niega la posibilidad de toda interacción entre lo uno e idéntico a sí mismo y aquello que la niega o contradice, ya que no es posible encontrar un punto medio en donde sean a la vez A y no A.

Dentro de esta racionalidad de la identidad y la diferencia, de la identidad y la contradicción, se ha desarrollado la comprensión occidental de los seres humanos en donde la identidad está del lado del “nosotros” y la contradicción del lado de “los otros” comprendidos en términos culturales. Es por ello que no han sido gratuitos los episodios de la historia en donde lo que se discute es el carácter humano de seres pertenecientes a culturas no occidentales. Ello se debe a que, desde la racionalidad occidental, éstos son concebidos como lo radicalmente *otro*, como aquellos con los que no es posible generar un tercero no excluido que ponga en juego las identidades de ambos de manera pacífica.

Así, la existencia de múltiples conflictos surgidos desde comprensiones del mundo diferentes es lo que aparentemente ha dado origen a los diversos discursos del multiculturalismo, en un

afán por resolverlos y pacificar la existencia humana colectiva. Sin embargo, hay autores que plantean que el multiculturalismo es un dispositivo, una estrategia de la globalización neoliberal para despolitizar la diferencia cultural, promover la diversidad cultural hasta un cierto límite dentro del cual la diversidad cultural sea funcional para el sistema global (Díaz-Polanco, 2006; Hardt y Negri, 2002). En los hechos este multiculturalismo no existe, ya que, por ejemplo, a pesar de la ideología multiculturalista de diversas empresas transnacionales así como su ubicación global, sus aparatos directivos siguen siendo monoculturales (Dieterich, 1995:). El multiculturalismo como tal se hace posible debido a que en la globalización como condición de las sociedades actuales, caracterizada por la pluralidad y la cercanía entre las diversas culturas y su tendencia a reconocer la identidad y las diferencias culturales.

Cabe recordar que los discursos del multiculturalismo se han dado fundamentalmente en dos vertientes: la liberal y la comunitaria². Así, el liberal es individualista ya que plantea que las sociedades no son más que la suma de sus individuos organizados contractualmente. Por su parte, el comunitarista es inter-individualista ya que plantea que las sociedades son más que la mera suma de individuos (Taylor, 1997). En este sentido, el liberalismo estaría marcado por la idea de la identidad subjetiva y el comunitarismo por la identidad colectiva. Desde estas dos modalidades de concebir el sujeto, se plantean también las normas que habrán de regular las interacciones. Así, Taylor plantea que desde el liberalismo se da un bajo grado de incrustación social en los individuos, mientras que en el comunitarismo se trataría de un alto grado de incrustación social de los individuos, lo cual implica dos formas de interacción social: para el liberalismo la instrumentalidad y la procedimentalidad propia de los sistemas de derechos formales y la defensa de las libertades individuales. Y por otra parte, para el comunitarismo la solidaridad social, en donde los intereses de la comunidad tienen una mayor relevancia que los meros intereses de un individuo aislado.

Por eso para el liberalismo la interacción social se regula mediante la reparación judicial, privilegiando así el ámbito del Derecho y el contrato social entre individuos concebidos como átomos que se integran en la unidad superior del Estado de Derecho. Por otra parte, para la visión comunitaria la interacción social se da a partir de un fuerte sentido de comunidad, intimidad y solidaridad que Taylor (1997: 254-256) funda en el patriotismo, entendido éste como una cierta idea de bien común y vida buena que aglutina a los individuos más allá del carácter instrumental del derecho propio del liberalismo procedimental.

Para el liberalismo la diferencia cultural y moral debe ser subsumida en un marco de derechos formales, en donde todos los individuos partan de derechos mínimos—Derechos Humanos— desde los cuales defender el marco de libertades amplias de los individuos. Por su parte, para el comunitarismo, la diferencia cultural y moral debe ser comprendida desde el marco de cada comunidad como un universo abierto a la relación con otras

² Dentro de las perspectivas individualistas del multiculturalismo se encuentra Will Kymlicka (1996) y dentro de las comunitaristas el principal representante es Charles Taylor (1997).

comunidades, a la interacción con lo diferente que no se agota en el formalismo legal y contractualista, ni tampoco en la comunidad ideal de la comunicación racional de corte habermasiano. La clave del comunitarismo estriba en que no parte del supuesto de un sujeto puro de diálogo y de derechos, sino que busca partir en su reflexión de la concreción de la comunidad en sus relaciones solidarias e íntimas que asume como necesarias, en tanto comunidad, un sentido del bien y de la vida buena que dé significado las interacciones tanto intra como extracomunitarias

(Scannone, 1998).

A pesar de lo anterior, DíazPolanco (2006: 56) no reconoce diferencias entre los discursos multiculturalistas, sino que para él “El multiculturalismo es la ideología que la globalización necesitaba para poner en práctica a fondo la etnofagia universal”. Lo que ocurre es que en la globalización el liberalismo se reelabora para construir estrategias de inclusión no violentas que sean compatibles y funcionales con el capitalismo global. Siguiendo a Michael Hardt (2002), DíazPolanco asume que los discursos multiculturalistas se articulan en torno al triple imperativo del imperio cuya meta es la dominación total. Este triple imperativo para la dominación funciona desde estrategias que son: la *inclusión*, la *diferenciación* y la *administración*.

La *inclusión* consiste en la fase magnánima del neoliberalismo en donde todos los diferentes son bienvenidos mientras estén dispuestos a asimilarse a la cultura y la economía política dominante. Esta primera estrategia sería semejante al multiculturalismo *liberal* en su ideal de inclusión de la diversidad humana desde perspectivas como los Derechos Humanos. La segunda estrategia, la *diferenciación*, significa la afirmación de diferencias, pero siempre desde el marco de la cultura y la política dominantes. Las diferencias se despolitizan y se pasan por alto, pero se exaltan las diferencias culturales, ya que se consideran contingentes y no esenciales (Hardt y Negri, 2002). La exaltación de la diferencia cultural no afecta el orden de la economía política, por lo que esta estrategia coincide con el multiculturalismo *comunitarista* en tanto afirmación y reivindicación de la diferencia cultural, que no se desmarca del neoliberalismo global comprendido como modelo radicalmente comprometido con la caída del Estado de bienestar, el abandono de los derechos sociales y la apología del libre mercado sin restricciones. Estas críticas al multiculturalismo hay que tenerlas presentes, pues el multiculturalismo — en tanto conjunto de discursos— es dispositivo de poder y contrapoder. Es decir, el multiculturalismo como discurso bien puede ser también estrategia de dominación. A pesar de ello, es posible asumir el riesgo de vincular educación ética y multiculturalismo, pues el reconocimiento del otro es esencial para una educación que se interese realmente por él.

Doble vinculación entre educación ética y multiculturalismo

¿De qué manera el multiculturalismo supone la necesidad de la educación ética y viceversa? Hay una doble implicación entre multiculturalismo y educación ética, a saber:

- a) La comprensión multicultural es necesariamente ética en tanto que pretende captar lo estructuralmente humano desde la diversidad; y por otra parte;
- b) la educación ética requiere ser multicultural para poder ser realmente ética.

Analicemos brevemente los dos puntos anteriores.

La *comprensión multicultural* es esencialmente ética en la medida en que es la posibilidad de captar lo propiamente humano, lo estructuralmente humano desde la diversidad cultural. La comprensión de lo estructuralmente humano debe dejar de lado la razón, en el sentido de la racionalidad occidental, para acercarse a la comprensión de las formas de vida y sentidos que se abren en cualquier configuración cultural. En este caso, se trata de un multiculturalismo que renuncia a ser orientador de lo que las culturas deben o no ser. Se trata de un multiculturalismo que no pretende subsumir en un modelo de ser humano a las culturas no occidentales. Es decir, que el multiculturalismo no individualista respeta una dignidad ontológica, no moral ni legal, en que se asume que cualquier formación cultural es tan humana como cualquier otra, y en ese sentido, no está obligada a asemejarse a la cultura dominante ni a tomar sus parámetros de desarrollo o progreso como modelo para su conformación histórica.

La comprensión multicultural, en un sentido ético, es develadora del ser de las culturas, sus prácticas y sus formas de vida. El pensamiento de Kymlicka (1996) —desde mi punto de vista— no pretende mostrar lo peculiar de lo culturalmente otro, ya que plantea al multiculturalismo como ciudadanía, con lo cual impone en la diversidad cultural un concepto cargado culturalmente hacia Occidente, a partir de que se plantea a la ciudadanía formal e instrumental como posibilidad de cualquier cultura, cuando en realidad es un concepto propio de Occidente. El concepto de ciudadanía implica una comprensión del ser humano en tanto que sujeto autónomo y libre que por propia voluntad —y para el mejor logro de sus intereses— se asocia con otros iguales a él. De hecho, esta comprensión del ser humano le es ajena a culturas no individualistas para quienes lo originario no es el individuo sino la comunidad. Por lo anterior, Kymlicka oculta en su discurso la multiplicidad de culturas que interactúan y asume que la interacción entre culturas debe darse desde la coordenada liberal, individualista y moderna de ciudadanía. Al plantear que el multiculturalismo debe darse desde la perspectiva de la ciudadanía, deja de ser multiculturalismo para tornarse imposición del liberalismo como forma de comprender el mundo y la vida que tendría de ser válida para cualquier cultura posible. Esto se da en el sentido de que la ciudadanía es la manera de comprender el ser del ser humano desde una perspectiva liberal, misma que se pretende neutra, para con ello, hacerse válida a cualquier sujeto posible. ¿Acaso la ciudadanía es un concepto legítimo y reivindicable por

cualquier cultura? Más bien, el concepto de ciudadanía es una invención occidental tramposa, calificada como neutra culturalmente, que se pretende al margen de la influencia occidental. La idea de la ciudadanía no existe en todas las culturas desde sus tradiciones originarias, pero es una idea a la cual han de plegarse las culturas o comunidades que pretendan ser calificadas de “modernas”. En ese sentido se cumple la crítica de Díaz Polanco en cuanto a la finalidad inclusiva del multiculturalismo en su modalidad liberal.

La educación ética requiere ser multicultural en la medida que solamente podemos comprender lo estructuralmente humano desde la concreción histórica-contextual de las formas en que los humanos hemos habitado el mundo. En ese sentido el estudio y la experiencia de las culturas, sus códigos morales, su vocación de sentido y la manera en que éste se ha concretado históricamente, son la vía de los hechos hacia el reconocimiento de lo estructuralmente humano en su diversidad. La educación ética que no se asome seriamente a conocer y reconocer a las culturas no occidentales, y en general a la diversidad y la diferencia cultural, no es sino una forma más de adoctrinamiento moral que sólo parte de lo normativo como válido para la cultura occidental con el fin de convencer a los otros en asumirlo. Asimismo, la educación ética sólo podría hacer justicia a lo diferente en la medida en que *politice* la diferencia, la reconozca en el contexto desde el que se da su dominación a manos de la cultura y la política dominantes.

Tampoco se puede olvidar, como se ha esbozado, que el multiculturalismo —como conjunto de discursos— es una estrategia de dominación bastante sofisticada, así como una válvula teórica-política de escape para la presión social generada en el entorno global. Es un hecho que dada la internacionalización del capital es necesario que su lógica se mantenga impecable en cualquier rincón del planeta en que se encuentre, es decir, que le sea posible continuar la acumulación de riqueza sin límites en donde quiera que se ubique en el mundo. El riesgo del contacto entre culturas diversas que ha venido aparejado con la internacionalización del capital, es la irrupción del conflicto. Si el conflicto se generaliza, la lógica del capital no se puede cumplir, por lo que es necesario para él mismo, para su progreso y su sobrevivencia, que las relaciones entre las culturas y los sujetos inscritos a éstas se desarrolle de la manera más pacífica que sea posible. Es en este ámbito que se desarrollan los intentos actuales por reunir a la ética y la educación, pues se pretende que sea precisamente desde la educación ciudadana que se generen las actitudes y los espacios interpersonales necesarios para la coexistencia pacífica que permita el desarrollo de la política económica neoliberal. La vieja divisa positivista *orden y progreso* mantiene en cierta forma su vigencia, pues sin orden y paz social no puede haber progreso material, de ahí que la diversidad de discursos acerca del multiculturalismo también se inscribe como estrategia sistémica para el mantenimiento del orden político-económico dado, a partir de su apología instrumental del respeto y la tolerancia que habrán de articularse para la construcción de las subjetividades desde la educación ética de corte instrumental.

Si bien, es posible aceptar que la educación ética en sentido no instrumental tendría que ser un espacio de reconocimiento del *otro*, de las diferencias, no es aceptable que el

reconocimiento del *otro* sea un medio, un instrumento para el desarrollo de la economía política vigente, el mantenimiento del orden social o cualquier otra cosa, en lugar de ser un fin en sí mismo. Los discursos concernientes al multiculturalismo problematizan el reconocimiento de las diferencias culturales, pero se olvidan de las bases económicas y políticas que están implicadas en ellas. Es por ello que los discursos multiculturalistas, así como cualquier otro discurso, poseen diversos niveles e implicaciones políticas que es necesario distinguir, ya que siguiendo a Michel Foucault, cualquier discurso es un dispositivo de poder, pero también de contrapoder. Los discursos multiculturalistas pueden ser dispositivos de contrapoder en tanto que pretenden el reconocimiento de la diversidad cultural, pero pueden ser también dispositivos de poder en la medida que pretenden integrar, asimilar y administrar la diferencia cultural para que ésta no sea peligrosa y ponga en riesgo los fines de la economía política dominante. Es necesario ubicarse en aquellos niveles de discurso que se ofrezcan como dispositivos de contrapoder³ a sabiendas de que en otros niveles el mismo discurso es parte de una estrategia de dominación e imposición política, educativa y cultural. En cierto sentido podemos pensar que el multiculturalismo es un discurso que puede operar como dispositivo de contrapoder, pues implica la desoccidentalización de Occidente, y:

[...] en la óptica realista de Huntington, el principal enemigo de occidente, el que está mermando su poder desde la raíz, no son los bloques de civilizaciones que abrigan entre sí culturas y valores irreconciliables, sino la presencia de una ideología multicultural y la consecuente formación de una sociedad multicultural (Treviño, 1998: 226).

Para concluir, en contra podría argüirse que la educación ética no tiene implicaciones políticas, sino que es necesaria para el logro de una sociedad armónica. Incluso podría tacharse de erróneo el plantear que la educación ética tiene entre sus tareas el legitimar la economía política vigente, desde la construcción de los sujetos morales. Sin embargo, la ceguera ante el hecho de que la educación ética tiene implicaciones políticas, puede provenir de lo que describe Pierre Bourdieu (1998: 106-107) como la "*ilusión* de la neutralidad e independencia de la actividad pedagógica respecto de las fuerzas y grupos sociales". Él sostiene que el sistema de enseñanza institucionalizado genera las condiciones adecuadas para que el ejercicio de la actividad pedagógica produzca, en beneficio de las clases a las que sirve, la *ilusión* de que el trabajo educativo se desarrolla con independencia de las condiciones sociales, políticas y culturales desde las que efectivamente se ejerce. Por lo anterior, no podemos mantenernos en dicha ilusión, sino que es necesario esbozar algunos elementos desde los cuales se manifiestan implicaciones entre la economía política vigente y la educación ética en sentido instrumental.

³ Partiendo de la idea de Foucault de que todo discurso de poder es también de contrapoder y contrapoder puede entenderse como discursos vinculados con acciones "que forman resistencia al poder que quiere dominarla: agitaciones, revueltas, organizaciones espontáneas, coaliciones —todo lo que puede depender de las conjunciones horizontales." (Ruiz, 2010)

Referencias

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1998), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.

Cerutti, Horacio (1998), "Identidad y dependencia culturales", en David Sobrevilla, *Filosofía de la cultura*, Madrid, Trotta-Consejo Superior de Investigaciones científicas.

Delors, Jacques (1997), *La educación encierra un tesoro*, México, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Díaz-Polanco, Héctor (2006), *El laberinto de la identidad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Dieterich, Heinz (1995), "Globalización, educación y democracia en América Latina", en Noam Chomsky y Heinz Dietrich, *La sociedad global, Educación Mercado y Democracia*, México, Joaquín Mortiz.

Dussel, Enrique (1989), *Filosofía de la liberación*, México, Asociación de Filosofía y Liberación Ediciones Contraste.

Foucault, Michel (1978) *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.

Hardt, Michael y Antonio Negri (2002), *Imperio*, Buenos Aires, Paidós.

Kymlicka, Will (1996), *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós.

Robles Peiro, Héctor, Alfredo Molina Ortiz y Ronaldo Fuentes Bracamontes (2005), *La economía basada en el conocimiento. Las condiciones de los Estados Mexicanos*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Ruiz Pérez, Jesús (2010), "Efectos de contrapoder de la multiplicidad organizada (Michel Foucault)", en *Tal vez inútil, pero absolutamente necesario*. Disponible en <http://talvezinutil.blogspot.com/2010/08/efectosde-contrapoder-de-la.html>

Saxe-Fernández, John (2003), "Globalización, poder y educación pública", en *Un mundo sin educación*, México, Driada.

Scannone, Juan Carlos (1998), "Normas éticas en la relación entre culturas", en David Sobrevilla, *Filosofía de la cultura*, Madrid, Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Taylor, Charles (1997), *Argumentos filosóficos: ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*, Barcelona, Paidós.

Treviño, Julieta y Gabriela Márquez (1998), "Huntington y sus críticos: la evolución de un debate", *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, núm. 4, pp. 215-232.

Villoro, Luis (1999), *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós-Universidad Nacional Autónoma de México.

Zea, Leopoldo (1948), *Ensayos sobre filosofía en la historia*, México, Stylo.

Zea, Leopoldo (1998), "Cultura occidental y culturas marginales", en David Sobrevilla, *Filosofía de la cultura*, Madrid, Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Tomátelas. Un proyecto radial “de” menores institucionalizados, Bahía Blanca-Argentina

Cristian Toldo
Argentina

Jessica Visotsky
Argentina

Alicia Torrea
Argentina

Resumen: La presencia que tienen los sectores subalternos en los medios de comunicación es prácticamente nula. Su única vinculación es, a lo sumo, como “objeto” informativo (generalmente en las secciones policiales) o de curiosidad, pero casi nunca en el rol de productor de interpretaciones de la realidad o constructora de sentidos. Consciente de tal problemática desde FM de la Calle, radio comunitaria de Bahía Blanca, se emprendió un taller de periodismo radial con chicos tradicionalmente denominados “de la calle”. Producto del mismo surgió el micro programa “Tomátelas”, elaborado en su casi totalidad por los adolescentes (que oscilan entre los 13 y 16 años). Este proyecto está planteado a partir del encuentro entre la educación popular y la comunicación social.

Palabras clave: Sectores subalternos; medios de comunicación; radio; realidad.

*Este artículo originalmente fue publicado en nuestra primera época editorial, en Revista de Humanidades, ISSN 0719-0999, en diciembre de 2012. También fui incluido en la colección “Primera época”.

*FM DE LA CALLE- Universidad Nacional del Sur- En el marco del PGI “Historia Oral y Sectores Populares Urbanos”, Universidad Nacional de La Pampa, dirigido por la Dra. Graciela Hernández.

Citar este artículo:

Cita sugerida

Toldo, Cristian, Jessica Visotsky y Alicia Torrea. 2017. “Tomátelas. Un proyecto radial ‘de’ menores institucionalizados, Bahía Blanca-Argentina”, *Humanidades Populares* 12 (20), 85-99.

APA

Toldo, C., Visotsky, J. & Torrea, A. (2017). Tomátelas. Un proyecto radial “de” menores institucionalizados, Bahía Blanca-Argentina. *Humanidades Populares*, 12 (20), 85-99.

Chicago

Toldo, Cristian, Jessica Visotsky & Alicia Torrea. “Tomátelas. Un proyecto radial ‘de’ menores institucionalizados, Bahía Blanca-Argentina”. *Humanidades Populares* 12, no. 20 (2017): 85-99.

MLA

Toldo, Cristian, Jessica Visotsky & Alicia Torrea. “Tomátelas. Un proyecto radial ‘de’ menores institucionalizados, Bahía Blanca-Argentina”. *Humanidades Populares* 12.20 (2017): 85-99.

Harvard

Toldo, C., Visotsky, J. & Torrea, A. (2017) “Tomátelas. Un proyecto radial ‘de’ menores institucionalizados, Bahía Blanca-Argentina”, *Humanidades Populares*, 12 (20), pp. 85-99.

Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual.



Nosotros creemos que la palabra deja huellas, las huellas marcan rumbos, los rumbos implican definiciones y compromisos Subcomandante Marcos, Chiapas, 2003.

La presencia que tienen los sectores subalternos en los medios de comunicación es prácticamente nula. Su única vinculación es, a lo sumo, como “objeto” informativo (generalmente en las secciones policiales) o de curiosidad, pero casi nunca en el rol de productor de interpretaciones de la realidad o constructora de sentidos.

Consciente de tal problemática desde **FM de la Calle**, radio comunitaria de Bahía Blanca, se emprendió un taller de periodismo radial con chicos tradicionalmente denominados “de la calle”. Producto del mismo surgió el micro programa “Tomátelas”, elaborado en su casi totalidad por los adolescentes (que oscilan entre los 13 y 16 años).

Este proyecto está planteado a partir del encuentro entre la educación popular y la comunicación social.

A través de “Tomátelas” se ha tratado de brindar a ese sector de excluidos –de la sociedad, de los medios de comunicación–, las herramientas necesarias para que puedan, ellos mismos, dar cuenta de su “mundo”. Este proceso implica un corrimiento por parte de los docentes de parámetros periodísticos tradicionales, como por ejemplo determinar ¿qué es lo informativo?, y también de parámetros morales, como ser: ¿quién determina que se puede decir en una radio y que no?

Pensar en la democratización de los medios de comunicación es en principio brindarles “aire” a estos sectores: pobres, adictos, mujeres golpeadas, prostitutas, población carcelaria, etc. **FM de la Calle** ha empezado por los “chicos de la calle”, y creemos que es una experiencia interesante de compartir.

Introducción

El presente taller radiofónico está organizado por *FM de la Calle* (88.30 Mhz) de la ciudad de Bahía Blanca con chicos internados, por disposición del Tribunal de Menores, en el *Hogar del Adolescente*, institución tutelada por la Municipalidad de la ciudad. Se trata de 5 chicos (Cristian, Maximiliano, Luciano, Matías y Nelson) cuyas edades oscilan entre los 13 y 16 años.

Perfil comunicacional

La democratización de los medios de comunicación, la construcción de voces alternativas, el dar la palabra a los sectores subalternos es uno de los objetivos que lleva adelante **FM De la Calle**, desde su nacimiento hace 15 años. Y es dentro de estos lineamientos que hemos

emprendido desde el Colectivo Radiofónico de la radio el taller de periodismo radial con chicos “de la calle”.

Al hablar de sectores subalternos, -sean estos chicos de la calle, prostitutas, pobres, población carcelaria, mujeres golpeadas, u otros sectores desvalidos-, somos conscientes que estamos hablando de grupos sociales que no tienen voz en los medios tradicionales de cualquier tipo. A no ser, como entidad noticiosa (generalmente en la sección “policiales”) o como mero objeto de curiosidad. En este último caso suelen aparecer en algunos programas de radio, TV, o páginas de periódicos desde la interpretación “oficial” de los comunicadores. Dicha interpretación termina siendo un “descenso a los infiernos” de alguien que, desde la alta cultura (generalmente de clase media alta y que ha tenido posibilidades de cursar estudios terciarios o universitarios), se acerca a situaciones de extrema pobreza y desamparo. Se trata de experiencias en las cuales los periodistas terminan apropiándose de un conjunto de significados generados en esos sectores, en esos “infiernos”, resignificándolos y dándole un sentido diferente al original. Casi nunca es el mismo “infierno” el que nos habla.

También es común que una vez expuestos los mensajes producidos en dichos sectores sean menospreciados desde la estructura moral del conductor de turno, dándole el contexto de interpretación que “noticiosamente” más le conviene. A veces basta con una mirada despectiva o un comentario descalificador segundos después de que el interlocutor se ha despedido telefónicamente o cuando ha concluido el informe.

Conscientes de esta problemática es que desde la radio **FM De la Calle** hemos implementado un taller de radio con chicos que han vivido en la calle. De este taller surgió la experiencia de “Tomátelas”, un microprograma elaborado por los mismos adolescentes que trata de respetar sus voces, sus valores, su moral, y que plantea el debate con relación a quién puede hablar, qué sector lo hace y, en última instancia, bajo que parámetros o controles de autoridad.

En el enfoque comunicacional elegido priorizamos “darle voz a los que no la tienen”. En este sentido se trata de poder apreciar cuáles eran los discursos de chicos que habían sido expulsados del sistema familiar, del de consumo, del afectivo y, por supuesto, del comunicativo.

Así, nuestra tarea involucraba distintos objetivos. En primer lugar brindar la posibilidad de que este determinado grupo pueda manifestar su contracultura, o sea, sus valores, sus necesidades, sus quejas, sus sentimientos, etc. En segundo lugar, brindar a los oyentes de la radio la posibilidad de acceder a esas otras formas de interpretar la realidad, y por lo tanto de enriquecernos con esas otras configuraciones de los fenómenos sociales.

Existe un tercer objetivo que surgió en el transcurso del taller y que fue la contención que el mismo brindaba a los chicos. Desde un primer momento los preceptores y asistentes sociales se sorprendieron de que los adolescentes pudieran estar hora y media en contacto con docentes sin dispersarse en otras actividades o simplemente levantarse e irse; luego nos manifestaron que el proyecto les brindaba un lugar de contención que en otros ámbitos no

tenían. Por supuesto que esta tarea no fue programada pero es bueno rescatarla y dar cuenta de las posibilidades que, como institución relacionada a la comunicación, podemos brindar.

Para finalizar debemos acotar que desde un primer momento quisimos priorizar “sus discursos” por lo que tratamos de que nuestro taller fuera, ante todo, un proceso por el cual se les proveían de las herramientas imprescindibles para que ellos produjeran en la forma lo más independiente posible. Por supuesto que estamos hablando de parámetros de intervención de los docentes. Por ejemplo, la orientación en el tratamiento de temas que ellos eligen, los actores sociales más convenientes para entrevistar, la concatenación de las preguntas a realizar, y un largo etc. Además, debemos tener en cuenta que estos parámetros cambian a medida que el taller progresa, ya que, por ejemplo, las entrevistas que antes realizaban en compañía de un preceptor con el tiempo pasaron a realizarlas ellos solos.

Ceder la palabra, enriquecernos con otras interpretaciones, relativizar nuestra visión moral del mundo son los parámetros que han guiado nuestra tarea.

Experiencia

El taller se planteó desde un primer momento trabajar con el ritmo propio de un grupo de chicos adolescentes, entre 13 y 16 años. Trabajar a su ritmo quiere decir tener en cuenta la problemática de personas que provienen de hogares desestructurados, que han vivido en la calle –con todo lo que ello implica: violencia, drogas, hambre, condiciones climáticas adversas, etc.–, que se hallan en un nivel educativo por debajo de las expectativas de pares de la misma edad. Por si fuera poco, la institución que los contiene atraviesa un período de reacomodamiento político cuyas consecuencias repercuten directamente en la conducta de los adolescentes.

Por tales motivos fuimos proponiéndonos objetivos a corto plazo. Primero pretendimos hacer un contacto y mostrarles el mundo radiofónico para evaluar si el mismo despertaba interés en ellos. Superada esta etapa se programó el taller en sí, estableciendo primero encuentros semanales¹. En esta primera etapa se trató de introducirlos al mundo radiofónico, de generar confianza con los docentes, de evaluar aptitudes individuales. Inmediatamente comenzamos trabajos prácticos con el fin de que se desinhibieran a la hora de hablar y de que pudieran establecer diálogos coherentes con el fin que se había propuesto. Paso siguiente empezaron a asistir a un estudio de radio y a grabar pequeñas sesiones radiofónicas: al principio ingresaban al estudio con un docente, el cual dirigía la charla y les hacía preguntas; al tiempo se les dio ejes sobre los cuales hablar y uno de ellos (en forma rotativa) se encargaba de dirigir el diálogo. Finalmente, la experiencia derivó en que partiendo de ejes predeterminados terminaban dirigiendo la conversación a temas que a ellos les interesaba. Este fue un hito muy importante porque a partir de aquí los chicos

¹ Estos fueron en ocasiones quincenales producto de la problemática institucional mencionada.

empiezan a apropiarse de parte del discurso, empiezan a decidir sobre qué temas quieren hablar, qué quieren decir, y hasta utilizan distintos recursos como ser el humor, el canto, los insultos, etc.

La segunda parte fue ya más de producción. Empezaron a salir luego de las reuniones a realizar entrevistas acompañados por docentes, con preguntas surgidas en el mismo taller. La segunda vez que salieron empezaron a repreguntar, o por lo menos eso se desprende de las grabaciones. En la tercera salida se decidieron a salir solos y, si bien las preguntas eran consensuadas con el personal docente, se percibía un alto grado de madurez periodística que les permitía tener cierta iniciativa. A este respecto vale destacar que se encuentran mucho más capacitados para hablar con mayores que con chicos de su edad, con éstos últimos se muestran más avergonzados y es sobre el punto que estamos trabajando en la actualidad.

Finalmente, luego de casi tres meses de taller salió el primer microprograma de “Tomátelas”. El mismo duró unos 10 minutos, se emitió en el programa “Acá Estamos”, el viernes a las 11:30 hs., y fue precedido por “prensas” alusivos y afiches que confeccionamos a partir de dibujos de los chicos.

Este primer programa versó sobre los artesanos de la Plaza Rivadavia: qué pensaban de los chicos de la calle, si les habían robado alguna vez, si creían que estaba bien que se los llevara la policía, etc. La música seleccionada fue la denominada *Cumbia Villera*. Para la edición, la cual ellos no pudieron presenciar², se trató de respetar los temas musicales que ellos eligieron.

Programación

Tentativamente hemos planificado unos 10 temas que corresponden cada uno a un programa unitario. Dicha planificación está supeditada a que pueda seguir llevándose a cabo el taller ya que la problemática institucional, y la de cada uno de los chicos en particular, hacen que las actividades muy a nuestro pesar, no siempre puedan llevarse a cabo.

1. Los artesanos de la plaza Rivadavia. (*ya emitido*)
2. Los chicos hablan sobre ellos (vivir en las calles, alimentarse, hurto). (*ya emitido*)
3. Que pienso ser cuando sea grande (sueños). (*ya emitido*)
4. Los chicos reciben las críticas (familiares, amigos).
5. El trabajo de los chicos en la calle.
6. Los chicos y el sexo.
7. Las drogas (que consumen, donde lo consiguen, valoración sobre las drogas).

² No pudieron presenciarla por varios motivos. Primero porque son demasiadas horas para chicos que no están acostumbrados a los rigores de la tarea, lo cual hace muy difícil la contención; segundo porque las tareas de edición se realizan cuando se cuenta con un espacio temporal libre en la radio. Y en tercer lugar los chicos tienen otras actividades que dificultan las reuniones.

8. Los chicos y la cultura (análisis crítico de las letras de la Cumbia Villera).
9. La Autoridad (qué piensan de los preceptores, de los docentes del taller, de la policía, etc.).
10. Opiniones sobre la guerra.
11. Los chicos entrevistan a amiguitos.

Contextualización de la experiencia

La infancia y las políticas estatales

En esta ocasión, como en tantas otras, salta a los ojos la agudeza de una observación de Marx: cuanto más quebrantado se halle el orden de cosas existente, la ideología de la clase gobernante se penetra más de hipocresía. El estado burgués no sólo dejó correr algunas lágrimas sobre la desgraciada causa de la infancia, sino que echó sobre "el abandono culpable de los padres" la responsabilidad de lo ocurrido. ¡Cómo si antes de decidirse a "proteger" con leyes nunca cumplidas el desamparo de los niños obreros, no hubiera sido esa misma burguesía la que destruyó primero las antiguas condiciones familiares. (Ponce; 1950: 240).

Las que anteceden, eran palabras de Aníbal Ponce citando a Marx- en la década de 1930 en la Argentina. Poca agua ha corrido bajo el puente desde entonces...

Respecto de la Protección de Menores, la organización jurídica de la República Argentina se funda en el año 1919, con la Ley de Patronato de Menores (Ley Agote), esta ley implanta la "función tutelar" que será ejercida por los Tribunales de Menores. Esta función se organiza alrededor del concepto de abandono y de otros aspectos vinculados al potencial "riesgo social"; evitando la agudización de situaciones que pongan en peligro el desarrollo y supervivencia de los niños, en su aplicación, la legislación institucionaliza -tiende reclutar según Bisig a menores que pertenecen a núcleos familiares que sobreviven en condiciones altamente precarias (Bisig; 1996; 1997, Bisig-Laje; 1996). Esto es, familias con estabilidad precaria en cuanto a su composición, viven en viviendas precarias, en condiciones de hacinamiento, con carencias en infraestructura básica, la inserción laboral de las familias es inestable, son desocupados o provienen de ocupaciones no calificadas.

Ante la niñez "carenciada", "desamparada" o "desviada", se prioriza la reclusión y separación de la familia, grupo de crianza y grupo de origen con la sustitución de las funciones familiares, "protegiendo" a los menores de aquellos padres y ámbitos que no pueden hacerse cargo o contenerlos en su crianza... (Bisig; 1995: 1). Una ley "sancionada para lograr un control social sobre los inmigrantes anarquistas a través de sus hijos, y a la que hoy apelan algunos jueces para separar a los chicos desnutridos de sus padres" (Amorín; 2004:2).

Si bien Argentina ha sancionado la Ley 23.849 aprobatoria de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990, aún no se han realizado modificaciones de la legislación del país. Sobre estos ámbitos de Protección del Estado -los Tribunales y Consejo- se está desarrollando una importante línea de investigación. El planteo desde los especialistas es que,

la institución judicial y asistencial se orienta a resolver individualmente la situación de los menores, mediante la internación de los mismos, prescindiendo de considerar que los problemas que motivaron su intervención afectan al grupo familiar en su conjunto, por lo cual no intentan acciones dirigidas a restaurar la situación familiar ni a reconstruir los lazos afectivos intrafamiliares, sino que más bien apelan al desgaste de la relación materno-filial, mediante la separación, la limitación de visitas, etc. lo cual, finalmente, provocará la ruptura entre padres e hijos (Bisig; 1995:1).

Afirman asimismo que los derechos son infragmentables; esto es, que no puede haber chicos que estén viviendo cierto bienestar material si sus papás están muy mal (Rosenfeld, M, citado por p. 9)³. Según Bisig, se ignora el contexto del núcleo familiar y la globalidad del problema (Bisig; 1996; 1997; Bisig-Laje; 1996), esto es las condiciones materiales de existencia, las causas del problema, que subsisten. El juez sanciona a los padres por situaciones que las familias por sí solas no pueden resolver, situaciones ligadas con la condición de pobreza (Bisig; 1996; 1997; Bisig-Laje; 1996). Las medidas de protección adoptadas niegan, según esta autora el derecho de los padres a recibir asistencia del Estado para criar a sus hijos y lesionan su derecho a conservarlos dentro del seno familiar, convirtiendo al menor en un bien social sobre el que se puede "disponer", "desplazar" y "delegar", ante el "incumplimiento" (por lo que quedan fuera de las garantías jurídicas) (Bisig; 1996; 1997; Bisig-Laje; 1997). Señala Bisig, como necesidad insoslayable, la implementación de una política jurídica que considere a los menores y a sus familias como sujetos de derecho y titulares de plenas garantías jurídicas (Bisig; 1996; 1997), tal protección no puede concebirse según los estudiosos del derecho hoy, a partir de la fracturación del núcleo familiar, sino a partir de su fortalecimiento y de las redes de solidaridad social. Es imprescindible pensar en las familias como "capacitadas" para elegir sus destinos y sus estilos de vida, a lo que el estado debe apoyar y solidarizarse. .

³ Según cifras de la Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (CONAETI) un millón y medio de chicos de entre 5 y 14 años trabaja, casi el 21 por ciento de la población infantil urbana. Los 15 años es la edad mínima legal para entrar al mundo del trabajo. El trabajo infantil forma parte de las estrategias de sobrevivencia familiar. En La Luciernaga tienen pruebas de que de eso se trata: en Córdoba, de 1999 a 2002 el gobierno provincial ejecutó el proyecto "Madres Guapas" para erradicar el trabajo infantil a través de propuestas laborales a las mamás de los chicos que pedían. El 90 por ciento de los chicos dejaron de mendigar cuando la mamá consiguió trabajo. A pesar de su efectividad, el programa fue dado de baja en febrero del año pasado. (Amorín; 2004. p. 6). Según informes preliminares de UNICEF, el 50 por ciento de los adolescentes de entre 13 y 17 años que ingresa a la secundario (o polimodal) nunca se recibe. En el caso de la primaria, o su equivalente, los dos primeros ciclos del EGB, aparentemente los chicos siguen asistiendo, pero cada vez más débiles y con menos posibilidades de concentrarse en el aprendizaje (Amorín; 2004.p.5).

Muchos especialistas del derecho sostienen que la intervención del Estado, tal como hoy está planteada, es un daño irreparable, un testimonio de ello es el caso de niños institucionalizados por la Justicia a los 9 o 10 años y juzgados a los 17 por delitos graves.

Los niños y adolescentes (los menores) con quienes hemos compartido la experiencia son las víctimas más "agudas y evidentes de un sistema económico-social injusto" (Carli; 1994:135). Los niños pobres trabajan. Trabajar es pedir, también es abrir puertas, también es robar. Es muy angosto el límite por el cual los niños se transforman primero en "violentos", luego en "delincuentes" y en "peligrosos" -concepción hegemónica de la infancia pobre en el presente-.

El concepto de infancia es una categoría histórica que se fue configurando en el interior de las luchas de sectores sociales, políticos y educativos. Sandra Carli, realiza una historización de esta categoría, (Carli;1994) señalando que la significación dada a la niñez por las posturas liberales del siglo XIX, tuvo que ver con "la educabilidad" de los niños sin discriminación de origen social, dando especial importancia a las instancias tutelares y mediadoras del niño (familia-escuelaparroquia-Estado); la escolarización es considerada el factor de homogeneización, con la categoría alumno se neutralizó a los niños y niñas de distintos orígenes (era especial la preocupación por los hijos de los inmigrantes).

En la misma época coexistieron posturas que reconocieron de modo diferente al niño, sus derechos y necesidades, son vistos como sujeto colectivo desde el punto de vista educativo, y valorado el libre desenvolvimiento y la espontaneidad del conjunto de los niños, planteando el "gobierno propio" como propuesta pedagógica (Carlos Vergara, de la Escuela Normal de Paraná, Inspector del Consejo de Educación) (Carli; 1994:142). Las sociedades populares (tanto religiosas como vinculadas a partidos políticos o fomentadas por el Consejo Nacional de Educación) tuvieron una gran preocupación por la niñez, concibiéndola tanto como objeto de protección, como agente educable, o como experimentadores y productores de servicios a la comunidad; las mujeres de la oligarquía y sectores católicos concibieron a la infancia desde la beneficencia, vista como objeto de asistencia y protección, como producto marginal de la sociedad (niños huérfanos, enfermos, abandonados); finalmente las mujeres feministas concibieron a los niños obreros como sujetos de derechos, y denunciaron en principio el trabajo infantil, logrando la ley de reglamentación del trabajo de mujeres y menores (proyecto presentado en 1903 por la Gabriela Lapierre). En 1916, refirió acerca de los niños en el texto "El menor obrero" Carolina Muzzilli, militante socialista argentina, nombrándolos como niños sin derechos (Carli; 1994: 137). A lo largo de todo el siglo XX se dieron rupturas en la concepción de la infancia. Sujeto de atención por las políticas del estado de bienestar a mitad del siglo, y sujeto de derechos, plasmados en las legislaciones internacionales del última mitad del siglo. En el presente asistimos a un momento en que si bien a la infancia la asisten derechos consagrados en pactos internacionales, la niñez pobre es vista como peligrosa, y esto se refleja, por ejemplo en las grandes presiones por bajar la edad de imputabilidad de los jóvenes. Los chicos de "Tomatela" debatieron en un programa acerca de estos proyectos. En su preparación, y en

los comentarios del programa nos sorprendieron afirmaciones que significaban con cierta inexorabilidad este "destino", sólo que recién a los 18, no antes.

La palabra y las experiencias

En la calle los chicos tienen que sobrevivir y eso implica una relación muy tensa con el mundo de los adultos. ¿Quiénes son los adultos? la policía, el dueño de los locales de video juegos, la gente que baja de los taxis, que va caminando por ahí, la gente a la que les piden comida o monedas... Los chicos decidieron entrevistar a los adultos, en la calle, qué piensan los adultos de los chicos que están en la calle. Recordamos un día, preparando el taller, uno de los chicos refirió conmovido que una mujer en la calle, le dijo *"Por qué no vas a trabajar en vez de pedir, nene"*... Consideramos que ante la ausencia de espacios para la "palabra", para expresar los sentimientos, los niños lo manifiestan con hechos, con actos, a través de "conductas desadaptadas", llega un punto en que a los no les importa nada, sienten que no tienen nada que perder; y esta situación es un claro producto de la violación prolongada y sistemática de los derechos de la infancia (Arias, en Amorín; 2004: p. 9).

Nuestra intención fue que se genere en la radio un espacio donde los chicos que han vivido y viven día a día la experiencia de la pobreza, se expresen y construyan un lenguaje propio, y simultáneamente, generar en la sociedad la necesaria escucha de los menores en situación de extrema pobreza, considerarándolos de este modo sujetos "de la palabra" y no meros objetos de la palabra nuestra. Han dado a procesos semejantes la denominación de "empoderarse", o el neologismo "empablabrarse" (De la Peña Martínez; 2004).

Pretendimos con esta experiencia promover "espacios de producción de significados", en los que reflexionar colectivamente acerca de sus condiciones de vida, de sus experiencias y de las vivencias subjetivas de tales condiciones materiales de existencia, asimismo promover la reflexión acerca de las causas. En alguna medida la intención fue promover la reflexión sobre la experiencia para que a partir de este "poner en palabras" los chicos puedan dar significado y en el intercambio con los coordinadores y sus compañeros puedan llegar a comprender la dimensión social de la problemática social del vivir la exclusión social, en un sistema económico generador de cada vez más enormes desigualdades, que se materializa para los niños, en el "estar en la calle". En otra experiencia comentaban que también la intención era que puedan *"comprender la dimensión social del abandono, la situación por la que atravesaron sus padres... Cierran esa herida de dolor enorme cuando comprenden que no fue algo patológico contra ellos"*. (Sobre la experiencia Pelota de Trapo, en Amorín; 2004:9). Fue nuestra intención que puedan entender la problemática "individual", en su dimensión social y a partir de aquí hacer de esta "adversidad", una oportunidad, un motivo para superar lo que les está pasando (Amorín; 2004: p. 9).

Retomamos los planteos de Vygotsky, para quién la función primaria del habla es la comunicación, las relaciones sociales, en interrelación con la función intelectual del lenguaje (Vygotsky; 1995). El "significado" de las palabras une ambas funciones del habla.

Para Vygotsky, el significado de la palabra es no sólo una unión de pensamiento y habla sino una unión de pensamiento generalizador e intercambio social: de pensamiento y comunicación. Para Vygotsky, el verdadero entendimiento y comunicación deviene "*con la generalización y dominación conceptual de mi experiencia*" (Vygotsky; 1995:54). Es mediante la producción de significados, por el habla, que se desarrolla el pensamiento. "*La palabra es causa, medio y fin: a partir de ella, a través de ella y orientados hacia ella es que nos comunicamos... es el puente que nos conecta, que nos hace transitar de una a otra persona, aún cuando monologamos*" (De la Peña Martínez; 2004: 2004) . Maxi, en un monólogo en el que reflexionaba acerca de los derechos del niño, acerca del derecho a tener un hogar, dialogaba con sus experiencias, con la falta de abrigo, de alimento, con las personas que lo han cuidado; entraba y salía de sí mismo, entrando transitando hacia otras personas y hacia nosotros. En ese monólogo él estaba dialogando.

En lo que duró el taller los chicos crearon un lenguaje propio y diferente, que conjugó multiplicidad de voces, los chicos pudieron representar a "los otros" por medio de un discurso "polifónico" (De la Peña Martínez; 2004), ya que las voces de ellos, se entrecruzaban con las de sus entrevistados, con las de "los adultos" con quiénes se encontraban estando en la calle, con las de sus madres, con las de otros chicos como ellos., con las de los funcionarios que disponen las leyes que los asisten. Las voces de ellos eran otra voz en un coro de muchas voces, pluralidad discursiva que los mismos chicos fueron imaginando y construyendo en cada uno de los talleres, en el diálogo, en el intercambio de la palabra (De la Peña Martínez; 2004), una lógica fragmentaria que intentó a través de la metodología de taller empleada traspasar la lógica autoritaria bajo la cual funcionan y son controlados los discursos en las instituciones (Foucault citado por De la Peña Martínez; 2004).

En las entrevistas hicieron preguntas, preguntas se hicieron a sí mismos el primer día...

Preguntaron mucho en las entrevistas *¿les dá lástima que la policía se lleve a los chicos?, ¿los chicos les han robado?... ¿qué piensa de que haya chicos en la calle?...* A través del diálogo, de las preguntas, de las respuestas, los chicos se miraron con los ojos de los otros, del mundo. En el hablar -o "apalabrar"- se da el compromiso, la entrega, el intercambio y la reciprocidad: los chicos dieron su palabra, los entrevistados entregaron, intercambiaron la suya. Esta práctica tradicional y popular fue puesta en práctica en un medio de comunicación de masas por los chicos.

La realidad tiene que ser dicha, explicada, hablada y pensada desde nosotros. Hacernos visibles mediante la palabra, hacer oír las voces subalternas. Asimismo pensamos en la necesidad de expresar necesidades, sentires y pensares, y pensar juntos a partir del deseo, y proyectar y concretar este proyecto de modo colectivo, asumiendo que lleva tiempo, compromiso y trabajo grupal. Nos conmovió un taller en que nos hacíamos entrevistas entre todos para practicar, y al preguntarles a los chicos que "sueño" tienen, con qué sueñan no decían nada, no pudieron expresar un deseo.

Nuestra intención es que un medio de comunicación de masas, tal como lo es la radio, no promueva, tal es la experiencia generada por los medios masivos en general, la desintegración de la experiencia individual y de la capacidad de producir relatos⁴.

Disentimos con las posiciones que diferencian entre alta y baja cultura, provocando el rechazo a la "cultura de masas". Dichos productos culturales deben ser analizados en su complejidad. En este punto, la categoría hegemonía nos ayuda a reflexionar acerca de la cultura en tanto modo concreto de acción social y material (Williams; citado por Zubieta; 2000:147. A través de la misma, el dominio es asegurado por la dirección cultural y no por la fuerza o por imposición ideológica. Gramsci planteó con esta idea cómo el bloque dominante asegura su dominio sobre los procesos económicos, transformando y renovando la forma de vida, costumbres y conceptualizaciones, los distintos productos culturales (que deben ser analizados en su interconexión: diarios, revistas, m música, ficción, etc.) y aspectos de la cultura popular. Logra el dominio, con el consentimiento de las clases subalternas a través de la construcción del consenso.

A partir de este marco teórico, entendemos que la oralidad al servicio de la producción de relatos propios puede contribuir a la búsqueda del sentido de la historia. En este sentido hemos instado a los chicos se pregunten acerca de sus historias familiares. Propusimos la entrevista a la abuela de tres hermanos que tenían a la misma como un referente importante, los chicos comentaron que la abuela hablaba la lengua *mapuche*, que había venido del sur, de Río Negro tal vez. Esta entrevista no se concretó por la interrupción de la experiencia.

En Tomátela, los chicos han elegido la música del programa, siendo la "cumbia villera", la música elegida mayoritariamente (en menor medida escuchaban Los Redonditos de Ricota, o Bersuit). Consideramos que es preciso leer este fenómeno de la "cumbia", tal como Eco la analiza entre otros "objetos concretos" en "*La música y la máquina*" (Zubieta; 2000:125); él sostiene que "el moralista cultural" identifica la aparición de nuevos fenómenos políticos, sociológicos y estéticos y que luego intenta peligrosamente descubrir causas, efectos a largo plazo, particularidades de funcionamiento esigmatizándolos entre los aspectos negativos de una sociedad masificadora (citado por Zubieta, 2000:126). Eco le imprime al problema una lectura política de "oscilación" entre las posturas apocalípticas (surgen de las lecturas "sobre" la cultura de masas) y las integradas, (que surgen de lecturas "de" la cultura de masas), de Adorno y Benjamín respectivamente (Zubieta; 2000: 127). Eco entiende que la difusión del disco contribuye a la universalización del gusto, está pensada para consumirse y envejecer pronto, puede contribuir a embotar la sensibilidad y a reducir la música a un objeto de complemento de actividades domésticas y no de "audición consciente", alienta cierta pereza cultural y desconfianza hacia la música insólita. Por otra parte, dada su enorme difusión, extiende el aprecio musical (Zubieta; 2000:126). A partir del análisis colectivo de las letras musicales que escuchan los chicos de "Tomátela", por el que

⁴ Esta es una crítica que Benjamín realizaba al periódico (Zubieta; 124).

pretendimos hacer visible "el proceso de significación" ⁵(Hall, citado por Zubieta; 2000:161) frente al modo como son significados los objetos (por el que el proceso de significación deviene en afirmaciones descriptivas, por ejemplo sobre el consumo de drogas, o sobre el robo), pudimos apreciar también que esta música da lugar en alguna medida a la integración de la experiencia subjetiva y colectiva, y -también en alguna medida-, permite a los jóvenes apreciar y reproducir relatos que tienen que ver con sus experiencias de clase.

Dice la letra de "Entre rejas", según uno de los chicos *"que la mamá murió de soledad porque él estaba en la cárcel"*. En el caso de chicos que produzcan letras, que tengan grupos de cumbia (no es el caso este), la cumbia resulta tal vez, el medio para "producir" relatos propios. Los dos territorios del procesos ideológico se articulan: el de la recepción cultural y el de la producción cultural (Hall, citado por Zubieta; 2000:160).

No sólo la música, también desde textos literarios intentamos favorecer que los chicos puedan apreciar relatos que tengan que ver con sus experiencias de clase, promoviendo tanto la imaginación como estimulando a producir sus propios relatos: los chicos leyeron y compartimos *"Hay un niño en la calle"*, de Armando Tejada Gómez y *"Las nanas de la cebolla"*, de Miguel Hernández, entre otras producciones literarias. Nos sorprendió ver la recepción de tales poemas por parte de los chicos, que pudieron significar estas producciones desde sus experiencias.

Los chicos participaron del proceso de difusión del programa, diseñando el afiche, bocetos también significados a partir de sus experiencias y sus vínculos.

Cuando discutieron acerca de *¿por qué querían hacer el programa?* refirieron a que quieren aprender y enseñar lo que saben, que quieren hablar, hacer entrevistas, manejar equipos, escuchar música o simplemente porque es interesante y es entretenido. Señalaron que quieren que las madres, abuelas, hermanas, primas, y amigos los escuchen. En principio los referentes son mujeres, y abuelas y madres en especial. Quieren que "vean que yo aprendí".

Ante todo las preguntas del para qué, cómo y con quién formuladas por toda práctica de educación popular es planteada en este espacio comunicacional: ¿cómo, con quién y para qué dialogar?

En esta experiencia la pluralidad en las miradas también tuvieron que ver con el diálogo entre la educación y los medios de comunicación, en este sentido nuestra perspectiva fue promover una experiencia educativa liberadora, y esta práctica social se sustentó en la idea de que nadie educa a nadie, ni nadie se educa solo, que los hombres y mujeres nos educamos entre sí, mediados por el mundo (Freire; 1985:76). Desde esta perspectiva sostuvimos una práctica en la que los chicos fueron "sujetos" del proceso, se pensaron a sí mismos, definieron los temas de discusión e indagación, definieron los sujetos a entrevistar; nosotros como coordinadores del grupo de discusión promovimos algunos interrogantes,

⁵ Por el que el discurso dominante se impone como "el discurso", e instituciones se hacen responsables de describir y explicar lo real (Hall, en Zubieta; 161).

facilitamos estrategias de intervención para las entrevistas y uso del medio radial, facilitamos algunos textos y promovimos el diálogo. El taller pretendió que los niños puedan sentirse recreadores del mundo y no meros espectadores, que se puedan concebir como sujetos de deseo y sujetos de la historia. Desde una perspectiva problematizadora, pretendimos promover la comunicación -y no la emisión de comunicados (Freire; 1985:76), dar lugar al deseo y a la intencionalidad, a la pregunta de qué comunicación, para qué, a favor de qué y de quiénes y "contra qué", son preguntas que deben acompañar a la palabra (nuevamente Paulo Freire y las prácticas zapatistas se encuentran). Otro encuentro lo constituye la noción de "diálogo", de la necesidad de "dar una oportunidad a la palabra", creando tanto las condiciones objetivas como subjetivas para el mismo. Aprender a escuchar y hablar fue parte de esta práctica colectiva de educación popular en un medio de comunicación.

Referencias

Amorin, María Eva, "El drama de la niñez en la Argentina", Informe especial publicado en la revista Tercer Sector Nro 41.

Bisig, Elinor, 1995, "La configuración del estado de abandono", En Anuario II. Publicación de la Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba.

Bisig, Elinor, 1996, "La declaración de estado de abandono" en La Hoja Del Grupo Nacional Año 2 N°. Buenos Aires. Incluida en el Programa Interamericano de Información sobre Niñez y Familia (PIINFA). IIN- OEA

Bisig, Elinor, 1997, "El estado de abandono" en Anuario III Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales. Pág. 107 a 122. Córdoba, Argentina.

Bisig, Nidia Elinor- Laje, María Inés, 1997, "Abandono de Menores- Un Enfoque Jurídico-Sociológico" en Derecho a tener derecho: Infancia, Derecho y políticas Sociales en América Latina UNICEF Oficina Regional para América Latina y el Caribe- Instituto Interamericano del Niño IIN Tomo 2, Bogotá, Pág.154 a 188.

Carli, Sandra, 1994, "Transformaciones en el concepto de infancia en las alternativas pedagógicas (1990-1955)", en Puiggrós, A. y Gómez, M., (comp.), Alternativas pedagógicas, Bs.As., Miño y Dávila.

Freire, Paulo, 1985 (1970 1° ed), Pedagogía del Oprimido, Buenos Aires, Siglo XXI.

Peña Martínez, Luis de la, "La voz alzada: la rebelión discursiva del zapatismo", en Revista Rebeldía, Junio de 2004.

Ponce, Aníbal, 1950 (1934), Educación y Lucha de clases, Editores Iglesias y Matera, S.R.L., Bs.As.

Vygotsky, Lev, 1995, Pensamiento y lenguaje, Bs.As., Paidós.

Zubieta, Ana María, 2000, Cultura popular y cultura de masas, Bs.As., Paidós. Estudios de Comunicación

Políticas educativas, Modernidad y el escenario neoconservador en nuestra América

Ismael Cáceres-Correa
Universidad de Concepción
Chile

ismacaceres@outlook.com
<http://orcid.org/0000-0001-7051-2499>

Resumen: Bajo la premisa de que el Estado de Bienestar es negativo para los distintos países en razón de que es un mal gerente y que subestima la posibilidad de acción de la comunidad, las políticas liberales auspiciadas por Estados Unidos y la Unión Europea se consolidaron en los países, llamado por ellos, del "tercer mundo". La estrategia afectará directamente a las políticas educativas que combinarán una idea conservadora haciendo ilusión de interés local y una liberalización completa de las garantías estatales. El neoconservadurismo se servirá entonces de la ilusión de participación ciudadana para imponer su política financiera. Lo que se presenta en este texto es un ensayo que busca plantearse acerca de la educación desde el conocimiento de la racionalidad de las perspectivas actuales para realizar una proyección para superar los sistemas basados en la injusticia. Se revisará la construcción de la racionalidad a partir del siglo XVI, el movimiento de las políticas en el siglo XX y la proyección para las políticas en la actualidad.

Palabras clave: Neoconservadurismo; democracia; educación; política.

Citar este artículo:

Cita sugerida

Cáceres-Correa, Ismael. 2017. "Políticas educativas, Modernidad y el escenario neoconservador en nuestra América", *Humanidades Populares* 12 (20), 7-19.

APA

Cáceres-Correa, I. (2017). Políticas educativas, Modernidad y el escenario neoconservador en nuestra América. *Humanidades Populares*, 12 (20), 7-19.

Chicago

Cáceres-Correa, Ismael. "Políticas educativas, Modernidad y el escenario neoconservador en nuestra América". *Humanidades Populares* 12, no. 20 (2017): 7-19.

MLA

Cáceres-Correa, Ismael. "Políticas educativas, Modernidad y el escenario neoconservador en nuestra América". *Humanidades Populares* 12.20 (2017): 7-19.

Harvard

Cáceres-Correa, I. (2017) "Políticas educativas, Modernidad y el escenario neoconservador en nuestra América", *Humanidades Populares*, 12 (20), pp. 7-19.

Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual.



Preámbulo

La educación parte de un supuesto ideológico que pretende convertir en universal un pensamiento local. Esta pretensión etnocentrada supone una relación inherente unívoca entre quien posee el conocimiento y la otra persona carente del mismo. Etimológicamente la educación posee raíces que atribuyen distinta finalidad. Por un lado el verbo latino *educare* que significa proveer, dotar e instruir y, por otro, el verbo *educere* que significa extraer, sacar, educir. Tradicionalmente se considera que *“todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual”* (Jaeger 2001, 3), estableciéndose que existe con necesidad un cierto grado de “desarrollo” para que sea posible la educación. El ejercicio planteado de pensar la educación como una instrumentalización de las personas supone la crítica a lo que significa, dentro de los parámetros universalizados, la educación misma. La pretensión de una educación que requiere un grado de “desarrollo” para ser posible implicaría la carencia de transmisión educativa en pueblos no occidentalizados, no “civilizados”. Empero la idea de una educación enfocada desde el individualismo no es condición universal, sino herencia del pensamiento de la Modernidad. Antes de ser occidentalizada, la educación se transmitía con distintos objetivos, siendo el más recurrente la educación como medio de integración a la vida como parte de un todo en la sociedad. Se está considerando entonces que existe una visión que conserva y transmite la peculiaridad propia pero con el ánimo de crear una nueva posibilidad de conocimiento y, por lo tanto, una nueva posibilidad de crítica. A continuación se hace un comentario acerca de distintas visiones del sentido de la educación para poder contrastar con las ideas de las últimas décadas y así poder caracterizar a la educación actual y proponer formas descoloniales para abordarla.

Desde la racionalidad. Perspectiva a partir de la Modernidad: dos intersecciones

La Modernidad toma a quienes se educan como si fuesen una función para resolver una necesidad social, pero no es propiamente un fundamento de la comunidad en la cual vive. Esto sustenta el desarrollo de un aparataje institucionalizado que relega a las personas convirtiéndolas en simples ejecutoras de servicios. Se crea la idea de una sociedad que exige compromiso, pero que no reconoce a sus integrantes como una parte esencial. Occidente está pensando la educación basada en el pensamiento de la Modernidad que tiene como directriz a su ego imperial.

La visión del mundo como centro del poder permitió a Occidente alcanzar abstracciones inimaginables en épocas anteriores. Para evidenciarlo se puede decir que durante el largo siglo XVI se dio inicio a la construcción de un imaginario en el que Europa es la centralidad incuestionada. En este periodo la influencia de Occidente se vuelve tan fuerte que provoca un cambio epistemológico que llega hasta nuestros días estableciendo una forma determinada de pensar. Al respecto Ramón Grosfoguel comenta:

Los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI [...] crearon estructuras de poder y epistémicas raciales/patriarcales a escala mundial imbricadas con los procesos de acumulación global capitalista. Cuando en el siglo XVII, Descartes escribió «yo pienso, luego existo» desde Ámsterdam, en el «sentido común» de los tiempos, ese «yo» no podía ser africano, indígena, musulmán, judío ni mujer (occidental o no). Todos estos sujetos ya eran considerados «inferiores» por toda la estructura de poder racial/patriarcal global del sistema-mundo, y sus conocimientos eran considerados inferiores como resultado de los cuatro genocidios/epistemicidios del siglo XVI (Grosfoguel 2003, 51)

Esta afirmación permite adelantar cuál es el escenario con el que se encuentran quienes buscan educar en la actualidad. Se puede tener la visión inmediata de que se está enfrentando a una sociedad occidentalizada que niega la alteridad de sus pueblos, puesto que les estima inferiores. Se está frente a una sociedad que no permite que las mujeres formen parte de la comunidad, sino que se releguen a sus “funciones” domésticas establecidas. Se está frente a una sociedad egocéntrica en la que se posiciona al ego narcisista cartesiano como centralidad todopoderosa.

La educación cimentada en la Modernidad es reproductora de una mentalidad que perpetúa a una civilización global basada en múltiples sistemas que consolidan epistemologías injustas, siendo unas de las más evidentes el occidentalocentrismo y el sexismo.

Se hace necesario aclarar estas dimensiones, puesto que quienes educan para la construcción de la comunidad luchan por la superación de las problemáticas y la consolidación de una educación que rehumanice a la persona. Bajo este principio (el de rehumanización) no puede darse espacio al ego cartesiano en razón de que este es un ego narcisista. Vive en la abstracción de que él por sí solo constituye todo lo necesario. Es un Yo individualista que incluso pone en duda si existen realmente las otras personas. Es así como constituye un imaginario del egoísmo que solo puede ser comprendido gracias a un anterior ego *conquiro* con más de 150 años de anticipación, o sea, “yo conquisto” y luego puedo pensar. Este ego imperialista es quien deja su huella en la sociedad occidental u occidentalizada en general:

El “Conquistador” es el primer hombre moderno activo, práctico, que impone su “individualidad” violenta a otras personas, al Otro. Si en “Tierra Firme” (la actual Panamá) el primer conquistador-colonizador fue Vasco Núñez de Balboa (asesinado en 1519 por Pedrarias, un noble castellano de segunda categoría), el primero que puede llevar el nombre de tal, es Hernán Cortés -y por ello lo tomaremos como ejemplo de este tipo moderno de subjetividad- (Dusel 1994, 40).

Este ego *conquiro* será complementado por Ramón Grosfoguel con un ego *extermino*, pues según el autor puertorriqueño: yo conquisto → luego extermino → luego pienso → luego existo. La antesala del imaginario de las primeras independencias propicia condiciones

idóneas para continuar con el pensamiento del coloniaje de los siglos anteriores. No es solo una abstracción acerca de una teoría del poder, sino que es la extensión de este ego *conquiro* hacia toda la sociedad: infantes, mujeres, hacia lo "otro". A su vez, la mujer como apartada de su subjetividad, negada como ser, negada como ente, forma parte de la exterioridad de un mundo que se ha construido sobre pensamientos fálicos que no le reconocen como igual.

Lo que se realizó en el imaginario de Occidente fue un epistemicidio del género. El sexismo como sistema configurador de racionalidad falocéntrica busca quitar de dignidad a un grupo basándose en razones biológicas y, aún más, apropiarse del cuerpo de esa otra persona. Contra esto pueden observarse las propuestas que posicionan a la mujer como poseedora de derechos y como ente con actividades fundamentales para la comunidad. La autora Colette Guillaumin acuñará el término *sexaje* para referirse a esta apropiación del cuerpo de la mujer que fue enseñada como *natural* a nuestra América durante su occidentalización. Sobre esto se cita una explicación realizada por las autoras argentinas Mónica Fernández y Graciela Hernández:

La teoría del sexaje fue elaborada espacialmente por la autora [Guillaumin]¹ en diálogo con otras feministas materialistas y da cuenta de la apropiación constitutiva de las mujeres y surgieron de la corriente materialista radical que aportó herramientas para analizarlas en relación con la clase [...] esta revolución está inspirada en "la ira de las oprimidas" y transforma la visión del saber, del poder y de la emancipación (Fernández y Hernández 2013, 26).

Los estudios de género suelen ser separados de los estudios del coloniaje a lo largo del mundo. En general se tiende a hacer una separación relegando a estos estudios a grupos especializados, pero son de real importancia para comprender la apropiación de la corporalidad de las personas (no sólo mujeres) y el posicionamiento de una sociedad occidental-racializada-falocrática. A través de este estudio se puede acercar a la comprensión, por ejemplo, de la *erótica* que se genera a lo largo de nuestra América, o en Occidente, para así dar pasos certeros en la superación de la Modernidad. Para terminar este apartado Ramón Grosfoguel dice acerca del epistemicidio de las mujeres:

Hay un cuarto genocidio/epistemicidio en el siglo XVI que no suele relacionarse con la historia de los tres genocidios/epistemicidios antes descritos. Se trata de la conquista y el genocidio de las mujeres en tierras europeas, que transmitían el conocimiento indoeuropeo de generación en generación. Estas mujeres dominaban el conocimiento indígena desde épocas antiguas. Su conocimiento cubría diferentes áreas, como astronomía, medicina, biología, ética, etc. Estaban empoderadas por la posesión de un conocimiento ancestral y su rol principal en las comunidades estaba en ser líderes y organizadoras de formas de organización económica, política y social similares a las comunas. La persecución de estas mujeres comenzó a finales de la

¹ Los corchetes fue agregados en el presente artículo.

época medieval, pero se intensificó en los siglos XVI y XVII (el largo siglo XVI) con el auge de las estructuras de poder «modernas/coloniales capitalistas/patriarcales» (Grosfoguel 2013, 50).

Movimiento de las políticas educativas en el siglo XX: neoconservadurismo, consolidación neoliberal

Con el cambio de la Hegemonía mundial que consolida a Estados Unidos y que influye en la conformación de la Unión Europea, se dejan de lado los antiguos propósitos de la educación. Si bien sería un error referirse a la educación en nuestra América como un proyecto integrador y no-discriminatorio antes de la II Guerra Mundial, no lo es si se dice que la antigua política educacional no hablaba de calidad sino de igual posibilidad de acceso a los estudios, el acceso a la educación media para todos, el mejoramiento de la rentabilidad social. Habrá que observar con detención para no caer en interpretaciones tendenciosas y rescatar el carácter integrador que pensaban las políticas educativas de mediados del siglo XX pues ellas aún pensaban desde un *proyecto país* y, por ello, les era imprescindible perfeccionar cada vez más la educación en los distintos países. Hoy bajo la mirada de los “expertos” en educación se utilizan constantemente un vocabulario emergido desde las políticas de los organismos financieros internacionales que solo ven los costos y beneficios de un producto que es la educación.

Las necesidades de *conocer* y de *producir* han sido imperantes en el desarrollo de la industria, no obstante, esta situación también ha determinado la producción en serie de “recursos” de origen humano. Es común que las palabras *conocimiento* y *calidad* las utilicen por docentes sin ningún reparo en considerar que son parte de una necesidad industrial y no educativa. Debe aclararse que el conocimiento sí es parte de lo que las personas que se educan debiesen manejar pero no es el punto central sino sólo una base, la más básica de todas.

Oszlak (1997) dice que se han vuelto a poner en el centro del debate académico la problemática del Estado, que tan fértilmente fuera tratada por la literatura especializada en los años 70' y prácticamente desapareciera de la agenda académica de los 80' desplazada por los temas de la *democracia* y el renacimiento de la *sociedad civil*. A fines de esa década y, sobre todo a lo largo de los 90', el Estado regresó como problema de investigación-acción, pero por sobre todo a partir de la constatación de que su dimensión y formas de intervención estaban sufriendo una transformación profunda.

Es necesario ubicar los procesos de transformación del Estado y la sociedad, en el marco de los profundos cambios que han operado en el capitalismo como sistema de producción y organización social para comprender cuál ha sido la influencia de la visión implementada en la política curricular. La reforma del Estado y de su rol entraña, también, una reforma de la sociedad civil o, para ser más precisos, una redefinición de las reglas del juego que gobiernan las relaciones entre ambas esferas.

La cuestión de la razón de ser misma del Estado se modifica. Según Oszlak (1997) ya no se trata del problema de su identidad sino también de su esencia, de su necesidad y de su rol en la trama de relaciones sociales.

Estas condiciones que sitúan a la política curricular en el contexto de la globalización financiera genera también contradicciones en distintos países, sobre todo de nuestra América, que inconformes con ser afectados por las decisiones políticas internacionales buscarán hacer frente a esta situación. Los años 60' serán también años de mucho ejercicio intelectual, político y social para nuestra América. Con el surgimiento de la Teoría de la Dependencia, que explicaba cómo es que las economías centrales podían subsistir a partir del robo de riquezas de las economías periféricas, habrá gran movimiento que busca llevar a las políticas curriculares a los intereses anteriores que poseyeron Las políticas educativas en general. Será así como en América Latina existe un auge político de Gobiernos socialistas que, sin abandonar la intensión industrializadora internacional, retomarán los ideales de igualdad en la educación dejando el concepto de calidad para usos exclusivos del proceso industrial.

Oszlak (1997) dice que si se piensa en el plano de análisis, el rol estatal, congénito y trascendente, puede expresarse en términos de unas pocas cuestiones constitutivas de la agenda que alude básicamente a los problemas de reproducción de un orden social en el cual puedan desarrollarse las fuerzas productivas. En el siglo pasado, estas cuestiones se sintetizaron en la fórmula "Orden y progreso". Ya en este siglo y trasformada en tensión permanente de la expansión del capitalismo, esta fórmula fue sucesivamente rebautizada "seguridad y desarrollo", "estabilidad y crecimiento" o "ajuste y revolución productiva".

Desde su particular concepción ideológica, el discurso conservador justifica este nuevo "tratado de límites" en términos puramente funcionales: se trata de que "la sociedad" recupere la iniciativa frente a un aparato estatal parasitario e ineficiente, asumiendo o reasumiendo tareas que en su momento le fueron expropiadas por el Estado intervencionista. Es evidente que la decisión de minimizar al Estado no responde únicamente a las exigencias técnicas de su crisis fiscal, sino especialmente a la nueva correlación de fuerzas que se ha establecido entre los grupos económicos altamente concentrados y los representantes estatales en un marco de creciente globalización de las relaciones económicas y políticas.

En la década de los 80 comienza a desmontarse el Estado de Bienestar, se quiebra un modelo de acumulación, distribución y consumo del producto social que simultáneamente tensiona y pone en crisis el estilo de gestión estatal y transforma la estructura de la sociedad. Coincidente con la etapa de democratización de buena parte de los países de América latina (Cardarelli y Rosenfeld 2000).

Cardarelli y Rosenfeld dicen que:

[...] se pueden relevar algunos procesos político-sociales significativos de esta etapa, llamada de 'modernización de ruptura': se consolidan los regímenes democrático-liberales, hay mayores espacios para la sociedad civil y a la vez que se valoriza el

pluralismo, se reivindica fuertemente el individualismo competitivo (Cardarelli y Rosenfeld 2000, 70).

García Delgado (1995) dice que el eje del cambio del nuevo patrón de relaciones estado-sociedad, que está en la base de estas transformaciones. Esto puede sintetizarse en tres atributos:

1. Mayor determinación de lo económico sobre lo político y social,
2. de lo transnacional sobre lo nacional
3. de lo individual sobre lo colectivo².

Las mayores tensiones se dan en los siguientes casos: eficiencia-equidad, crecimiento-empleo e inclusión-exclusión.

Cualquier proceso participativo, en el que la acción colectiva trascienda la demanda particularista de bienes y servicios, es vivida por los operadores de las políticas sociales como un cuestionamiento al modelo de gestión vigente (Cardarelli y Rosenfeld 2000, 74).

Como lo planteaba Pizzorno en los 70', existe un tipo de participación "civil" que es la expresión de solidaridades que se forman en torno a intereses privados y que "reciben una apreciación positiva del sistema dominante".

Según Neves (2007) los años finales del siglo XX exigieron del Estado capitalista un nuevo formato en su papel educador de modo que hiciera viable un proceso de cambio en el patrón de politización de las sociedades contemporáneas. Los orígenes de este movimiento se localizan en los Estados Unidos en la agenda política de los "nuevos demócratas" principalmente a partir de la elección de Bill Clinton en 1992, en Europa en el movimiento de redefinición programática de los partidos socialdemócratas intensificado con la instalación del gobierno de Tony Blair en 1998 en Inglaterra y ampliado con el programa de la tercera vía.

Un primer movimiento de la nueva pedagogía de la hegemonía atañe a la posibilidad de retorno o permanencia de un conjunto significativo de la población al nivel más primitivo de la convivencia colectiva. Esto remite a que los agrupamientos sociales se organizan de acuerdo con su función y posición en la producción sin una conciencia mayor de sus papeles económico y político-social.

En este movimiento, el aparato estatal, los diversos organismos de la sociedad civil y las empresas incentivan formas de participación política caracterizadas por la búsqueda de soluciones individuales o grupales a problemas colectivos (Neves 2007, 2).

Un segundo movimiento de esa nueva pedagogía de la hegemonía se traduce en el desmantelamiento y/o refuncionalización de los aparatos privados de hegemonía de la clase trabajadora [...]

² Citado por Cardarelli y Rosenfeld (2000, 70).

Esos organismos pasaron a actuar como colaboradores en la construcción de una nueva "sociedad del bienestar", ya sea participando directamente de la ejecución de las políticas sociales del neo liberalismo reformado, ya sea redefiniendo el alcance de sus luchas al nivel de la construcción de un capitalismo de rostro humano, considerado como la única solución posible para la clase trabajadora en el siglo XXI (Neves 2005)³.

El nuevo Estado gerencial, o Estado necesario, al mismo tiempo en que reduce su acción directa a la prestación de servicios compensatorios de las profundas desigualdades sociales, asume un nuevo papel de coordinador de iniciativas privadas de nuevos e históricos colaboradores, con vistas a tornar efectiva la re-politización de la política por medio de acciones que contribuyan para el apaciguamiento de los movimientos sociales populares (Fontes 2006)⁴.

Bajo estas referencias la política curricular actual se manifiesta como un producto que forma parte del proceso productivo extranjero pero visto desde la cotidianeidad que supone un orden natural a cómo se establece qué es lo que se debe hacer en el ámbito de la educación en los distintos países. Todos estos autores coinciden en la idea de que el Estado como protector social se ha visto menguado en gran cantidad y ha dado paso a lo que Paviglianiti llamará el Neoconservadurismo de la sociedad, o sea, la forma en la que el capitalismo ha superado su etapa neoliberal para encubrirse en una postura que retoma los aspectos del conservadurismo al tiempo que hace considerar a las personas como partícipes de los ámbitos políticos y sociales correspondientes.

En la política curricular del Neoconservadurismo se encubre el alejamiento del Estado diciendo que un Estado de Bienestar es un mal gerente y, además, es subestimar lo que puede hacer una persona. Paviglianiti (1991) dice respecto a esto que un Estado interventor considera que los derechos individuales son insuficientes para un tratamiento equitativo; los derechos sociales sustituyen a las oportunidades individuales y su ejercicio se garantiza a través de los servicios sociales del sector público.

Esta misma autora dice respecto a la educación, concebida dentro del Neoconservadurismo, que más allá de las variantes siempre va a marcar que un importante desarrollo del sistema público es perjudicial por su burocratización implícita, va a tratar de aminorarlo para reducir el gasto público y va a promover la actuación de un sector privado "libre de trabas y controles, alegando que, poner freno a las burocracias desarrolladas, deja a ese sistema educativo en condiciones de competitividad con el resto del mundo (Paviglianiti 1991, 22).

En suma, el desafío que se le presenta a la sociedad actual no es sólo el de considerar la intervención de los organismos financieros internacionales sino que, además, se debe tener en consideración que la sociedad misma asume como natural el carácter industrializado

³ Citado por Neves (2007, 2).

⁴ Citado por Neves (2007, 4).

que posee la producción de políticas educativas y como su factor principal el desarrollo de la política curricular.

Educación como construcción de nuevas relaciones y sentidos

Las sociedades actuales se enfrentan a políticas educativas que funcionan como facilitadoras de servicios comerciales. Sumado a esto se encuentra una mentalidad que avala las injusticias, que supone la centralidad de un modelo “único” de sociedad, la inferioridad sexual y racial y, sobre todo, el posicionamiento respecto a temas económicos. Entonces al pensar en una educación distinta a la occidentalizada se tendrá que percibir métodos, sentidos y sentires diametralmente opuestos. Por ejemplo en el caso quechua se enseñará a través de los *amauta* (sabios) el conocimiento ancestral que les integrará a la vida de la comunidad. Se planteará, entonces, a la educación como construcción comunitaria, como una parte constitutiva [fundamento] de la comunidad y no como formadora de individualidades autónomas que se consideren a sí mismas como autosuficientes. Siguiendo el ejemplo andino, en dicha visión de la educación no existe un sentido normativista ni se remite a una metodología estandarizada.

la enseñanza no empieza como un proceso de repetición de sistemas establecidos, sino que en casa se enseñan las primeras palabras, los fonemas, onomatopeyas y articulaciones que servirán para hacerse entender. De ahí que la comprensión sea una clave para acercarse al sentido de ser de la educación desde la sabiduría popular, donde no es primordial la teoría antes que la práctica, no con la pretensión de escapar de lo metodológico, sino porque en América Latina existe otro modo de ser, que quizás escapa de la categorización tradicional occidental (Idrobo Velasco 2013, 76).

De esto se pueden desprender las primeras sugerencias para comprender el sentido de una educación basada en el fortalecimiento del grupo como objetivo central. Cuando se habla de una educación desde este paradigma se está considerando a la persona la condición de fundamento del ser de su comunidad. La educación como construcción comunitaria es lo que constituye entonces la forma en la que es apreciada la realidad por parte de quienes integran un determinado grupo, puesto que este es el medio a través del cual las personas se educan para perpetuarla y caracterizar su propia identidad como individualidades concretas y sustancia primera de la sociedad (González 1988, 20). Esta perspectiva se enfoca primero en la comunidad antes que en las autonomías.

Entonces si el paso que se sugiere es el tránsito desde la mirada individualista a la comunitaria, no bastará con la aplicación de políticas educativas de inspiración colectiva sino que será necesario modificar la racionalidad que sustenta a las políticas y a las relaciones de aprendizaje que aún siguen dominadas por la lectura moderna del tema. Desde la filosofía, el estudio de la *pedagógica* será fundamental para identificar, comprender y aprehender las relaciones actuales con el fin de realizar un cambio

significativo en las prácticas educativas. Esta disciplina filosófica forma parte de la Ética, punto fundamental para comprender las relaciones de nuestra comunidad y poder determinar cómo intervenir nuestra realidad, trata de la forma en la cual fuimos educados para relacionarnos. Enrique Dussel se refiere a esta disciplina de la siguiente manera:

La pedagógica latinoamericana continúa el discurso emprendido; el varón es ahora el padre, la mujer la madre, el nuevo o el Otro es ahora el hijo. La pedagógica no debe confundírsela con la pedagogía. Esta última es la ciencia de la enseñanza o aprendizaje. La pedagógica, en cambio, es la parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico psicólogo-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano, etc. Es decir, lo pedagógico en este caso tiene una amplia significación de todo tipo de "disciplina" (lo que se recibe de otro) en oposición a "invención" (lo que se descubre por sí mismo). La pedagógica, además, tiene la particularidad de ser el punto de convergencia y pasaje mutuo de la erótica a la política (1980, 11)

La Pedagógica permite comprender como se transforma la sociedad que, ahora occidentalizada, impone su virilidad por sobre la comunidad, anula la alteridad, oprime a quienes no acepten el sistema creado. Es comprender a la persona, otrora fundamento social, racializada-oprimida por una Modernidad capitalista/patriarcal. A través de esta disciplinase puede explicar cuál es la situación en la que se encuentra una determinada sociedad respecto del organismo que dictamina cómo debe ser educada. La Pedagógica puede explicar la condición del pensamiento de las personas en el núcleo de la familia [erótica] hasta su incursión en la vida [política] adulta fecunda. Comprender, o siquiera intentar comprender, la formulación del Imaginario, de la ética de la Moralidad, de la cosmovisión de las sociedades americanas permite adquirir una actitud mucho más crítica respecto a la comunidad de la cual se forma parte. Esto último, sumado al forjamiento de nuevas políticas educativas es fundamental.

Ideas para proyectar

Hasta el momento se ha pretendido revisar algunos aspectos sobre la racionalidad que circunda a la toma de decisiones en los sistemas educativos actuales. Para ello se hizo necesario antes pensar en la racionalidad que sustenta, primero, a las sociedades occidentalizadas de nuestra América. Por ejemplo, si no se comprende que el comercio es un punto central del pensamiento de la Modernidad sería difícil entender por qué el tópico más recurrente en los programas educativo es la "calidad", "eficiencia" y "competencia". Tampoco se podría justificar por qué urge apoyar la lucha de compañeras, que se organizan y alzan sus voces exigiendo respeto y derechos iguales, sin antes ser conscientes de los siglos de colonización/inferiorización a la que se han visto enfrentadas.

Un segundo aspecto que se revisó fue cómo durante el siglo XX las políticas educativas respondieron a intereses de un pensamiento eurocentrado que culminaría por establecer la

supremacía de las entidades financieras en la toma de decisiones sobre la educación. Específicamente el Consenso de Washington influyó con su modelo de sociedad que, inevitablemente, se transmitiría a una educación que buscara alcanzarlo. En este mismo punto aparece la mirada neoconservadora que vuelca sus acciones a las tradiciones, pero siempre resguardando la libertad del mercado.

Se puede decir al respecto que eso de neoconservadurismo no es ni siquiera un intento de superación de la fase neoliberal como lo afirma la autora, sino, muy por el contrario, es la comprensión del neoliberalismo a su contexto en los países de nuestra América y solo representa un cambio discursivo. El llamado neoconservadurismo es el establecimiento del neoliberalismo luego de una época de fracasos del Consenso de Washington en la que surgieron distintos gobiernos socialistas que pusieron en evidencia las crisis provocadas por el mismo. Se trata más de una estrategia mediática, en la que se apela a un sentido común, más que a la discusión real de políticas.

Por lo mismo en el apartado siguiente se trabajó la idea de nuevos sentidos que aprendan de experiencias previas en las que la educación buscaba fortalecer a la comunidad y otorgar cada vez mejores integrantes a la sociedad. Esta idea no puede caer en la ilusión del retorno a un pasado único e irrepetible, sino que debe cuestionar cuáles son las relaciones que existen en los procesos educativos para así direccionar los esfuerzos a relaciones basadas en el respeto y la construcción conjunta.

Se puede proyectar la idea de trabajar de manera crítica para romper con la tradición de la Modernidad, pues ser decolonial no es una opción sino una obligación. Dentro de las tareas imprescindibles está:

1. Cuestionar el sentido común, pues ese sentido se basa en lo que desearon personas ajenas a nuestra realidad y en última instancia no buscaban validar nuestras prácticas sino justificar una ética opresora y colonizadora.
2. Cambiar las relaciones del aprendizaje, en razón de que una sociedad que tiene como principio ético el respeto no puede continuar menospreciando a la persona que aprende. De esto también se establece la necesidad de que existan múltiples orígenes del conocimiento.
3. Posicionar a la comunidad como centralidad por sobre las individualidades egoístas, estableciendo que las características individuales solo son posibles porque existe una comunidad que las valida, aprecia y sustenta.
4. Quitar al mercado de la centralidad (sacra) que ha ocupado en educación, que no significa un intento iluso de destruir el mercado sino de retornarlo a su función como instrumento de la comunidad que sirve a las necesidades del grupo.
5. Incluir la discusión sobre las injusticias del sexismo, sin buscar ocultar el pasado sino fortaleciendo una memoria histórica que recuerde el motivo por el cual es tan urgente la aplicación de esta problemática.

Desde luego no se podrá iniciar un programa a partir de lo observado en un solo ensayo, pero la proyección de muchos planteamientos que compartan un propósito común es

sustento para una práctica que tiene como fin la descolonización de la sociedad, en este caso desde las políticas educativas que pueden ser cuestionadas y confrontadas a través de organización popular y, desde lo académico, a través del trabajo militante.

Referencias

Cardarelli, Graciela y Mónica Rosenfeld. 2000. La participación entre las tensiones del fin de siglo. En *Las Participaciones de la Pobreza. Programa y proyectos sociales*, 69-108. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales.

Dussel, Enrique. 1980. *La Pedagogía Latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.

González, Agustín. 1988. *Antropología filosófica. Del Subjectum al sujeto*. Barcelona: Montesinos.

Grosfoguel, Ramón. 2013; "Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI", en "*Tabula Rasa*", Bogotá, N°19, pp. 31-58

Idrobo Velasco, Jhon. 2013. "Yachaywasy: hacia un sentido de ser de la educación latinoamericana desde la liberación". *Uturunku Achachi* 2, pp. 75-80

Neves, Lucía. 2007. Políticas sociales contemporáneas: tesis para discutir. Conferencia presentada en el "12° Congreso Nacional de Asistentes Sociales", 28 de octubre al 2 de noviembre, en Foz do Iguaçu, Paraná.

Oszlak, Oscar, comp. 1997. Estado y sociedad: las nuevas reglas del juego. En *Estado y sociedad: las nuevas reglas del juego*, 17-32. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.

Paviglianiti, Norma. 1991. I.- Crisis, neoconservadurismo, políticas sociales y educación. Aportes para un debate silenciado en la Argentina actual. En *Neo-conservadurismo y educación: un debate silenciado en la Argentina del 90*, 9-22. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Presentación al número 20 de Humanidades Populares “Temas sobre la educación en nuestra América”

Esta edición de Humanidades Populares representa el último número en el que recobramos nuestra primera época editorial. Hemos presentado, considerando el trabajo presente, dos ediciones que titulamos “Transición” en la que seleccionamos trabajos en torno a dos temas específicos: la filosofía y la educación. El primer dossier representó el periodo de publicación diciembre-mayo que comenzó en 2016 y tuvo el título de “Temas sobre el pensamiento en nuestra América”, ahora presentamos “Temas sobre la educación en nuestra América” que está pensada aún desde la filosofía, pero que incluye experiencias concretas, investigaciones militantes y estudios de la historia.

Se pueden diferenciar tres ejes en la presente edición: 1) el que discute a partir de las racionalidades sobre las que se sustentan los sistemas educativos de nuestra América, 2) el que realiza un análisis social de la situación de la educación en aspectos específicos y 3) el que realiza su estudio a partir de experiencias concretas realizadas como proyectos educativos. Adicionalmente se agrega un artículo que presenta un estudio desde la historia que comenta una experiencia de organización multisectorial relacionada a la educación y la política. Este orden también es el con que se distribuyen los trabajos dentro del dossier.

La primera parte reúne tres artículos. “**Políticas educativas, Modernidad y el escenario neoconservador en nuestra América**”, de Ismael Cáceres-Correa, es un trabajo en el que se busca establecer qué acciones concretas son necesarias para que la educación se separe de la herencia occidentalocéntrica que niega a la persona como fundamento social y que la convierte en función de una totalidad de individualidades autónomas. Este estudio lo que presenta es un recorrido desde la racionalidad de la Modernidad para centrarse en las políticas de la segunda mitad del siglo XX. Con ello se hace una lectura del tiempo actual y se proponen cambios.

En su artículo “**Injerencia de la Filosofía Intercultural en un proyecto de Educación sensible a la alteridad. Lecturas a partir de la reflexión de Raúl Fonet-Betancourt**”, Abraham Antonio Alonso Reyes realiza un estudio a partir de las posibilidades que ha permitido la filosofía intercultural en los últimos años. A partir de esto presentará los posibles aportes que puede entregar la filosofía intercultural a los sistemas educativos actuales, sobre todo en un contexto en el que dichos sistemas “*desprecian los saberes tradicionales y contextuales, que son patrimonio de la diversidad*”. Esta reflexión la realiza principalmente desde el pensamiento de Raúl Fonet-Betancourt.

Cerrando este eje se presenta **“Educación ética y multiculturalismo”**, Edith Gutiérrez Cruz comenta que su trabajo *“se centra en el otro desde un punto de vista en el que es necesario considerarlo como un agente no excluido en el ámbito de lo político y social”*. En su trabajo lo que se pondrá en discusión es la idea que piensa a la persona en tanto que instrumento, pero no como contribuidora a la sociedad. Por ello su autora promueve que el sistema educativo se base en una ética que piense sin eurocentrismo.

El segundo eje, el de análisis, se pueden encontrar dos trabajos. El primero de ellos se titula **“¿Educación o negocio?”** que es un artículo de Iván Osorio Pérez en el que se presenta una revisión de la educación pública en los últimos años. Se enfoca en la estrecha relación que los sistemas educativos tienen con los organismos financieros internacionales que dictan cómo abordar los estudios en las escuelas. Una vez realizado este recorrido, se situará desde la organización magisterial en México a partir de las problemáticas de la educación pública. El segundo, **“Territorio de sentidos. Bases epistemológicas en el proceso de construcción de conocimientos en contexto de diversidad cultural”**, es un trabajo crítico en el que su autora, Verónica Huaiquilaf Rodríguez, revisa cuál es la idea de interculturalidad que poseen el programa de educación del ministerio de educación de Chile. Entre las cosas que puede observar es que este tema es abordado simplemente como una asignatura estandarizada que niega las posibilidades de diálogos y menosprecia los distintos saberes.

El eje de experiencias está compuesto por tres investigaciones provenientes de México, Argentina y Brasil, respectivamente. La primera de ellas es **“CESDER y la UCIREL como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación superior en México”**, que es un artículo que nace a partir de una sistematización de experiencias que realiza Sergio Enrique Hernández Loeza. *“En el presente texto se relata la experiencia de dos Instituciones de Educación Superior (IES) que surgieron como parte de un proceso de lectura y compromiso con la realidad y la identificación de la educación como ámbito privilegiado para transformar las condiciones de vida adversas de las personas”*. Se trata de un trabajo en el que se combina una lectura crítica de la sociedad y una práctica transformadora.

Desde Argentina, el artículo **“Tomátelas. Un proyecto radial “de” menores institucionalizados, Bahía Blanca-Argentina”** es una sistematización de experiencias a partir del trabajo conjunto de Cristian Toldo, Jessica Visotsky y Alicia Torrea. Se trata de un proyecto en el que se unió a la educación popular y la comunicación social. En este proyecto educativo fue un *“taller de periodismo radial con chicos tradicionalmente denominados ‘de la calle’ [...] Producto del mismo surgió el micro programa ‘Tomátelas’, elaborado en su casi totalidad por los adolescentes (que oscilan entre los 13 y 16 años)”*.

En este eje también está publicado **“Presença indígena no ensino superior brasileiro: possibilidades de diálogos interculturais e reflexões epistemológicas”**, un artículo a partir de una investigación en la que se discute cuál es el diálogo epistemológico que se genera entre estudiantes indígenas y la educación formal de las universidades. En este trabajo su autora,

Michele Barcelos Doebber, presenta los avances a partir de un proyecto de investigación en la Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Brasil.

Cerrando la edición se ofrece el trabajo de André Luiz Rodrigues de Rossi Mattos titulado **“Protestos contra a carestia de vida, nacionalismo e reforma social. A aliança operário-estudantil-camponesa entre a segunda metade da década de 1940 e 1964”**. Esta investigación busca *“comprender cómo las organizaciones estudiantiles se han unido con otros movimientos sociales entre la segunda mitad de 1940 y el golpe de Estado cívico-militar de 1964 [Brasil], especialmente cerca de los sindicatos urbanos”*. Con el avance de su estudio desde la historia, se presenta la organización que llevó a una alianza multisectorial y la fundación de frentes organizados.

Con esta selección damos fin a un periodo que consideramos inmensamente enriquecedor en términos de aprendizaje y de incremento de relaciones con distintas personas a lo largo de nuestra América. Consideramos que el trabajo realizado desde 2011 contribuyó significativamente a otros proyectos en múltiples latitudes. Tenemos la certeza de que aprendimos y crecimos junto a otras iniciativas críticas, independientes, que vieron en nuestra organización la posibilidad de irrumpir en el ámbito académico con una voz propia. En lo que continuará buscamos establecer un espacio que contribuya al cambio epistemológico que desde la mirada descolonial consideramos una obligación.

Por el momento, esperamos que esta edición sea un aporte para pensar las distintas problemáticas sociales como una totalidad en la debemos abordar todos sus sistemas. No se puede olvidar que al mismo tiempo estos sistemas constituyen una civilización global, totalizante, que niega las alteridades y menosprecia el pensamiento disidente. Por tal motivo se propone el trabajo conjunto desde los distintos saberes y desde los distintos espacios para actuar cada vez con mayor acierto sobre nuestra realidad.

Ismael Cáceres-Correa
Editor Jefe